

Mardi 11 septembre 2018

18h - 20h

AgroParisTech



Anne-Lise ULMANN

Maître de conférences HDR en sciences de
l'éducation au CNAM

Comment apprendre en situation de travail ?

Dossier Documentaire

- 138 pages -

Comment apprendre en situation de travail ?

Sommaire

- **Autour de Anne-Lise Ulmann..... pp. 03-51**
 - Quelles sont les conditions requises pour se former en situation de travail ?
Ulmann Anne-Lise, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2016, 4 p.
 - Pourquoi les FEST sont-elles si peu reconnues ?
Ulmann Anne-Lise, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2016, 3 p.
 - Parlons compétences et jouons un peu...
Ulmann Anne-Lise, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2016, 4 p.
 - De l'emploi à l'activité : où porter le regard pour analyser le travail ? Enjeux et usages des analyses du travail
Ulmann Anne-Lise, *Relief* n°45 (pp. 17-26), *Céreq* (www.cereq.fr), 2012, 10 p.
 - Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action. Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance
Ulmann Anne-Lise, *La Revue de l'Ires* n°85-86 (pp. 45-71), *Ires* (www.ires.fr), 2015, 27 p.

- **Apprendre en situation de travail..... pp. 52-132**
 - Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail
Mayen Patrick et Gagneur Charles-Antoine, *Recherches en Education* n°28, *Recherches en Education* (<http://www.recherches-en-education.net>), 2017, 14 p.
 - Conditions et processus d'apprentissage en situations de travail : Apprendre des, avec et par les autres, un facteur essentiel d'apprentissage et de formation
Mayen Patrick, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2018, 3 p.
 - Apprendre à faire
Pastré Pierre, in *Apprendre et faire apprendre* (E. Bourgeois et G. Chapelle), éditions Puf, 2006, 8 p.
 - Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation
Denoux Souad, *Éducation et socialisation* n°35 (pp. 18-27), *Érudit* (www.erudit.org), 2014, 16 p.
 - Le développement de compétences en milieu professionnel
Endrizzi Laure, *Dossier de veille de l'Ifé* n°103, *Ifé* (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr>), 2015, 28 p.
 - L'expérimentation de la formation en situation de travail (Fest) interroge les catégories juridiques du droit de la formation
Luttringer Jean-Marie, *Chronique JML* n°119, *JML Conseil* (www.jml-conseil.fr), 2017, 11 p.

- **Cinq vidéos de l'UODC sur les liens entre apprentissages et travail..... pp. 133-138**
 - 1 - Les apprentissages informels au cœur des métiers.
Ce que nous apprend le monde infirmier
Anne Muller, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°205, décembre 2016, 1 p.
 - 2 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ?
Ce que la formation pourrait pour leur développement
Patrick Mayen, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°186, septembre 2015, 1 p.
 - 3 - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance
Philippe Carré, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°161, janvier 2014, 1 p.
 - 4 - Le formateur d'adultes : un agent de développement
Guy Jobert, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°136, avril 2012, 1 p.
 - 5 - La formation professionnelle en entreprise : la fin d'un modèle
Sandra Enlart, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°80, décembre 2008, 1 p.

Comment apprendre en situation de travail ?

- Partie I -

- **Autour de Anne-Lise Ulmann**..... pp. 03-51
- Quelles sont les conditions requises pour se former en situation de travail ?
Ulmann Anne-Lise, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2016, 4 p.
 - Pourquoi les FEST sont-elles si peu reconnues ?
Ulmann Anne-Lise, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2016, 3 p.
 - Parlons compétences et jouons un peu...
Ulmann Anne-Lise, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2016, 4 p.
 - De l'emploi à l'activité : où porter le regard pour analyser le travail ? Enjeux et usages des analyses du travail
Ulmann Anne-Lise, *Relief* n°45 (pp. 17-26), *Céreq* (www.cereq.fr), 2012, 10 p.
 - Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action. Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance
Ulmann Anne-Lise, *La Revue de l'Ires* n°85-86 (pp. 45-71), *Ires* (www.ires.fr), 2015, 27 p.

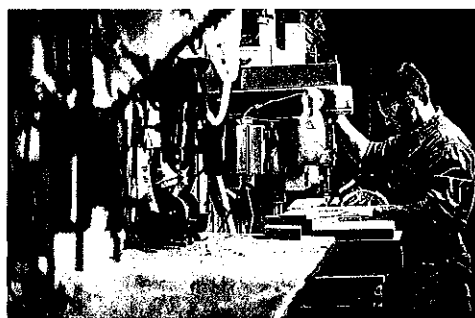


EPALE

Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe

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 **se développant collectivement et en devenant de véritables organisations apprenantes**. Le pouvoir des FEST est effectivement **d'installer continument** 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 maître 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



EPALE

Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe

Pourquoi les FEST sont-elles si peu reconnues ?

08/10/2016

Les formations en situation de travail (FEST) peinent à se faire reconnaître parce qu'elles marquent une rupture avec l'histoire de la formation professionnelle continue. Un rapide retour sur l'histoire peut venir éclairer certains aspects de la situation présente.

Le rapport de la formation au travail n'est pas récent mais il est conflictuel et d'une certaine manière, constitutif des tensions passées et actuelles qui régissent les relations entre les employeurs, contraints par la loi jusque très récemment d'organiser et de financer les formations, les syndicats, porte-parole des attentes des salariés et les professionnels de la formation, chargés de la conception et la réalisation des programmes d'apprentissage.

Historiquement, le rapprochement entre le travail et la formation fait l'objet de nombreuses controverses. Le temps n'est pas si loin où un syndicat comme la CGT, militait pour que la formation ne devienne pas « l'ambulance du social », notamment quand ses fonds étaient principalement consacrés à financer des actions de reconversion liées aux licenciements.

Ce refus des syndicats se fonde sur l'idée que la formation est d'abord une ressource pour le salarié avant d'être un moyen à la solde de l'employeur. Dans ce contexte où les rapports de classe sont très affirmés, la formation doit être protégée des mésusages que pourraient en faire les employeurs. Elle doit être résolument réservée pour le développement personnel des salariés, leur culture, l'évolution de leurs qualifications et se tenir à distance d'usages immédiatement opérationnels nécessaires à son travail. Pour cela, Elle s'organise en un système « séparatiste » (Luttringer 2015) qui met à distance de son travail le salarié qui se forme. La forme la plus courante et aussi la plus simple à organiser est celle du stage, qui constitue une unité de temps et de lieu circonscrites, plus facile à protéger.

Ainsi, quand la distance qui sépare le travail de la formation s'amenuise au point de faire se rejoindre voire se recouvrir ces deux sphères, la crainte d'un détournement d'usage des savoirs au seul profit de l'économique est toujours présente. L'espace intermédiaire destiné à découvrir de nouveaux champs de savoirs qui ne soient pas réduits à l'acquisition de savoir-faire immédiatement utilisables pour le travail est dès lors revendiqué.

Cette tension historique de la formation prend sans doute aujourd'hui des formes plus atténuées ou moins idéologiquement liées aux rapports de classes. Elle perdure néanmoins de diverses manières, creusant un sillon profond entre des conceptions antagonistes divisant les tenants d'une formation soutenant des valeurs issues de l'éducation populaire pour contribuer au développement des personnes et ceux visant l'adaptation des personnes pour répondre plus directement aux impératifs des transformations socioéconomiques. Les FEST, constituent de ce point de vue de véritables menaces qui viennent mettre en danger cette conception séparatiste de la formation.

Cette conception séparatiste de la formation, qui s'ancrait dans un contexte socioéconomique différent de celui d'aujourd'hui, continue d'influer sur les évolutions actuelles, en empêchant parfois la créativité pédagogique, parfois aussi en véhiculant des conceptions erronées sur l'apprentissage.

Le stage organisé hors de l'entreprise, continue de séduire, non parce qu'il contribue à protéger la formation d'un tournant utilitariste qui de fait a gagné, mais parce qu'il comporte des facilités de gestion.

Comme unité circonscrite dans le temps et dans l'espace, le stage se compte facilement. Il permet donc de rendre compte simplement des usages faits des fonds mutualisés aux instances de contrôles. Cette simplicité, qui est aussi un gain de temps, a séduit les différents organismes de contrôles, qui ont défini l'action de formation en référence à cette modalité pédagogique. Avec un stage, on peut savoir avec précision le nombre d'heures réalisées, le nombre de stagiaires... Certes, les apports réels de la formation sont plus flous, mais comme les autres critères restent faciles à renseigner, on peut fermer les yeux sur celui-ci...

Le stage séduit aussi parce qu'il est un lieu protégé. Dans l'espace du stage, la parole des stagiaires n'est pas bridée par le rapport de subordination inhérent au contrat de travail. Espace défendu, hors d'atteinte de l'emprise juridique, il offre des garanties pour que les conditions de l'apprentissage soient respectées. Si ces conditions sont importantes, ne pourraient-elles pas aussi être envisagées avec d'autres formats pédagogiques ?

Il nous semble que le stage perdure comme un format dominant pour d'autres raisons...

Si le format pédagogique du stage perdure c'est qu'il se rapproche de la modalité scolaire. Le stage fonctionne à l'identique d'un groupe classe, dont la durée est déterminée à l'avance et les contenus d'apprentissage identifiés. Comme sa forme se réfère à la sphère académique, celle de l'école, le stage contribue à renforcer le clivage entre la théorie d'un côté, là où s'enseignent les savoirs, et la pratique de l'autre, l'espace professionnel de l'entreprise. Cette représentation clivée, erronée dès que l'on regarde même sommairement le travail, contribue à hiérarchiser les relations sociales. Ainsi la conception séparatiste de la formation se prolonge avec une conception de la formation clivant la théorie et la pratique et renforçant le savoir au détriment des savoirs d'action. Cette séparation contribue à maintenir la suprématie du monde académique sur celui des mondes professionnels. Sur le plan de la pédagogie, elle

contribue à maintenir l'illusion, dans de nombreuses situations pédagogiques et notamment l'alternance, que la théorie apprise à l'école sera appliquée en situation professionnelle réelle.

Dans ce contexte, les FEST doivent faire leurs preuves sur trois points :

- Apprendre en situation de travail ne réduit pas la formation à l'opérationnalité immédiate mais bien au contraire, **permet de théoriser à partir de l'action**. Cette modalité de formation peut alors redonner une place mieux reconnue au travail et à son analyse
- Les FEST comme toute action de formation suppose de réfléchir en amont de leur réalisation à un programme d'apprentissage et à des objectifs de travail. **Elles peuvent donc, comme d'autres formats pédagogiques, faire la preuve que les fonds employés ont servi à la formation**
- Les FEST peuvent **contribuer à davantage de créativité pour permettre le développement conjoints des personnes et des organisations.**

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

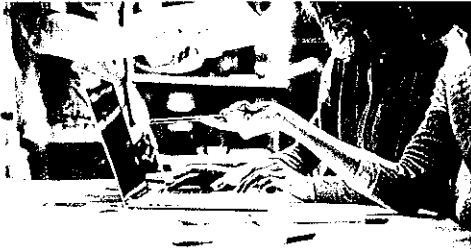


EPALE

Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe

Parlons compétences et jouons un peu...

21/11/2016



Le délicat problème des compétences

La question des compétences s'inscrit dans cette dynamique nouvelle qui reste aujourd'hui encore très controversée sur la forme. Ces controverses tiennent notamment à la manière de définir donc de faire usage de la notion de compétence.

Un mot imprégné par l'histoire sociale du travail

Si aujourd'hui ce sont les dirigeants des entreprises qui appellent de leurs vœux la valorisation des compétences de leurs personnels, cet état de fait était bien différent au début du siècle dernier. Les ouvriers, notamment se plaignaient amèrement que « les patrons pay[aient] le diplôme mais ne reconnaiss[aient] pas les compétences ». Cette plainte s'explique sans doute par le fait qu'à cette époque (début du XXème), peu d'ouvriers avaient obtenus des diplômes, puisque beaucoup d'entre eux s'étaient trouvés mobilisés par la guerre avant d'avoir fini leurs études. A leur retour de la guerre, dans la période de plein emploi, beaucoup ont été embauchés directement sans leur diplôme. Cependant les entreprises ayant pour la plupart structuré et hiérarchisé leurs emplois selon la méthode Parodi-Croizat, qui valorise le diplôme, ces personnes sans diplômes se retrouvent donc au bas de l'échelle sociale, sans possibilité de la gravir ou de faire reconnaître leurs « compétences ». Ainsi pendant la première moitié du XXème siècle, le terme « compétence » appartient plutôt au champ sémantique de la revendication ouvrière, contre les pratiques de gestion sociale d'une classe dirigeante.

Le mot passe nettement dans le « camp opposé » dans les années quatre-vingts, quand la crise d'une part et d'autre part les exigences de concurrence et de qualité, conduisent les directions d'entreprise à valoriser les compétences et non plus seulement les diplômes. Si les raisons de cette évolution s'expliquent bien-sûr par des intérêts évidents des DRH à éviter de trop valoriser les diplômes maintenant qu'ils sont monnaie courante pour un plus grand nombre, ce changement est aussi lié à la transformation du contexte social qui valorise de plus en plus l'investissement individuel dans le travail.

Cette valorisation individuelle, est donc d'abord perçue comme une opportunité nouvelle à saisir permettant une plus grande justice sociale, puisque même ceux qui n'ont pas diplômes peuvent, dans ce nouveau contexte faire valoir leurs compétences et avoir davantage de possibilités d'évolution. Cependant en dépit de cette attente de reconnaissance très forte, la crainte que la prise en compte des compétences ne serve en définitive qu'à limiter le coût du travail est très vite suspectée par les partenaires sociaux et le mot compétence se trouve relégué dans le camp de ceux qui ont le pouvoir.

Pourtant au-delà des controverses actuelles, qui font du terme « compétence » un mot très investi socialement, se révèle aussi le besoin de mieux connaître le travail pour mieux le valoriser mais aussi le transformer. La compétence recouvre alors des réalités complexes et différentes en fonction des usages liés à l'élucidation de ces compétences.

Des définitions nombreuses et des usages différents

La compétence fait l'objet de nombreuses définitions qui ne portent pas la même focale d'analyses sur les questions à élucider. Dans les conversations du quotidien elle se définit souvent par ce qu'elle n'est pas, mais les définitions sur ce qu'elle est, sont souvent complexes à établir. Tout dépend du point de vue adopter.

Des définitions de la compétence différentes : fiche exercice à concevoir)

Nous proposons ici 3 définitions différentes établies à partir de points de vue différents.

1- LE BOTERF dans MASSON A & PARLIER M (dir) 2004 Les démarches compétences Editions de l'Anact

« La compétence est un « savoir agir », (capacité à mobiliser et combiner des ressources) combiné à un « pouvoir agir » (avoir les moyens d'agir du point de vue du contenu, de l'organisation et des conditions de travail) et à un « vouloir agir » (conscience des enjeux, attractivité, rétribution). »

2- ZARIFIAN P 1999 Objectif compétence. Editions liaisons sociales

La compétence est l'intelligence pratique des situations qui se manifeste par :

- l'autonomie,
- la prise de responsabilité,
- la communication.

L'autonomie et la responsabilité « font partie de la définition de base de la compétence : on peut dire qu'il s'agit d'attitudes sociales totalement intégrées dans les compétences professionnelles et qui expriment les choix nouveaux de l'organisation. Ces attitudes ne peuvent réellement s'apprendre et se développer qu'en assumant les situations professionnelles qui les sollicitent ». Le contenu et l'organisation du travail mobilisent et développent les compétences.

3- LEPLAT J. 1988 « Les habiletés cognitives dans le travail », in Perruchet P. (dir) Les automatismes cognitifs. Mardaga Editeurs

La compétence a quatre caractéristiques :

Elle est *opératoire et finalisée*. Elle n'a de sens que par rapport à l'action. Elle est toujours une compétence à agir, indissociable des activités par laquelle elle se manifeste et au but que poursuit cette action. « le concept de compétence doit toujours être précisé : on est compétent « pour » une tâche ou un ensemble de « tâches »

Une compétence est *apprise*. Elle n'est pas naturelle. C'est une construction personnelle et sociale acquise par apprentissages théoriques et par expériences.

La compétence est *structurée*. Elle combine des éléments (savoirs et savoirs faire pratiques, raisonnements...) pour répondre à des exigences d'adaptation.

La compétence est *abstraite et hypothétique*. Elle est *inobservable*. On ne voit que ses manifestations : comportements, performance.

Individuelles ou collectives, les compétences s'élaborent dans des domaines différents. Il est ainsi possible de dresser une typologie des compétences qui facilite leur distinction. On peut identifier des compétences :

- Cognitives (inhérentes à toutes les activités) : savoir construire des représentations, des raisonnements ayant une logique interne (ex : résoudre un problème de maths, analyser les causes d'un dysfonctionnement...)
- Linguistiques : savoir mobiliser un ou des langages de manière appropriée à un contexte (ex : lire, écrire, parler à son chef, à un client, écrire une réclamation...)
- Techniques : savoir manier un outils particulier (ex : utiliser un logiciel précis, conduire une grue...)
- Méthodologiques : savoir déployer une méthode (ex : apprendre à lire à un enfant, faire les compte de résultats de son entreprise...)
- Stratégiques : savoir analyse une situation complexe et y agir (ex : encadrer une équipe, skipper un bateau, prendre en charge des décisions d'investissement...)
- Relationnelles : savoir établir une relation d'un certain type (en précisant lequel) (ex : s'occuper d'une personne handicapée, vendre par téléphone, conduire un entretien de médiation...)
- Organisationnelles : savoir organiser son travail et celui des autres (ex analyser le travail, revoir une procédure, faire un planning...)

Ces définitions différentes tendent à montrer que la manière de définir le mot est directement liée aux usages qui vont en être fait. Ainsi, lorsque la compétence est considérée comme un moyen pour gérer les mobilités au sein d'une structure ou comme un révélateur du travail réel pour réaliser les formations, ce qui sera mis en avant pour la définir ne sera pas complètement de même nature. Dans un cas on s'attachera à ce que la compétence permette d'identifier des éléments de savoir ou de savoir faire qui soient avant tout transférables d'un secteur à un autre, dans l'autre cas, il s'agira plutôt de comprendre très finement comment le travail est effectivement réalisé de manière à organiser des formations qui préparent correctement les opérateurs à tenir leur fonction. On peut donc déjà identifier qu'en fonction de l'usage qui va être fait de la compétence, le niveau de détail de son élucidation ne sera pas le même.

Jouons un peu avec les compétences :

Comment identifier les compétences d'un professionnel en vue de le former ?

La question est difficile pour au moins 3 raisons :

- il est fréquent que le professionnel ait tellement l'habitude de faire ce qu'il fait, qu'il ne sait même plus qu'il a acquis certaines compétences. On dit qu'elles sont incorporées...
- parfois, le professionnel n'a pas envie de livrer sa compétence. C'est un peu son secret à lui et pour qu'il vous en fasse le cadeau, il faut qu'il ait confiance en vous, qu'il ait le sentiment que ce qu'il va vous livrer ne sera pas déformé, trahi, divulgué... On oublie parfois, avec le principe du partage de compétences que les professionnels n'ont pas toujours envie de partager...
- enfin, parfois le professionnel est très compétent, son action est parfaite, mais... il ne s'y prend pas de la façon qui lui est prescrite. Il ne respecte pas toujours la règle car il a trouvé une manière de faire bien plus efficace... Va-t-il dire qu'il ne respecte pas les procédures, même s'il est très compétent ?

Pour tenter de comprendre les complexités auxquelles on se heurte pour faire dire la compétence, faites le petit exercice suivant :

Demain, vous avez un empêchement et vous ne pouvez pas aller à votre travail à l'heure prévue. C'est ennuyeux, vous n'aimez pas vous absenter, votre chef peut passer, vos collègues peuvent vous demander.. Vous cherchez une solution. Soudain vous avez une idée : vous allez demander à votre ami (e) de vous remplacer. Dites lui tout ce qu'elle/il doit faire demain entre 9 heures et 10h30 pour vous remplacer sans que personne ne s'aperçoive de votre subterfuge.

A vous d'expliquer à votre ami tout ce qu'il/doit faire...

Est-ce si simple d'expliquer ses « manières d'agir » et les compétences que l'on met en œuvre chaque jour dans son travail ? En faisant cela, quelle définition de la compétence vous paraît la plus juste pour expliciter le travail réellement fait ?

De l'emploi à l'activité : où porter le regard pour analyser le travail ?

Enjeux et usages des analyses du travail

Anne-Lise Ulmann¹

1. Le travail : un mot ordinaire mais une « affaire compliquée »²

Expliciter la notion de travail pourrait paraître sans pertinence tant elle relève, dans son usage courant, de l'évidence. Pourtant à y regarder de plus près, le substantif travail recèle une polysémie troublante, voire encombrante, quand il s'agit d'identifier avec précision l'objet sur lequel faire porter l'analyse. Que prétend-on analyser quand on s'intéresse au travail : l'emploi, comme dans l'expression « j'ai enfin trouvé du travail » ? Ne s'agirait-il pas aussi de la qualification, identifiant implicitement un niveau « c'est un travail qualifié » ? Mais, ne peut-il pas être également question d'un ensemble circonscrit de tâches, « j'ai fini tout mon travail » ou, à l'opposé, d'une identité de métier, englobant largement mais implicitement tout un ensemble d'éléments diffus « c'est un beau travail ! » ? Face à cette diversité sémantique, faut-il comme le rappelle M-T. Martin Palomo (2009) à propos des écrits de Laura Balbo il y a plus de vingt ans, « *inventer de nouveaux mots ou bien donner de nouvelles significations aux mots conventionnels afin d'observer les phénomènes quotidiens, l'organisation sociale et les significations qui leur sont attribuées, d'une nouvelle manière* » ? C'est pour tenter d'éclairer ces questions que nous allons ici montrer ce que cherchent à révéler les méthodes d'analyse du travail quand elles procèdent de manières si différentes.

Sur un plan historique, la sociologie du travail, traversée par les apports de Marx, porte sa focale d'analyse sur le travail ouvrier où ce dernier met sa force de travail au service du Capital (Vatin, 2006, p. 188). Plus généralement il semble que jusque vers les années 90, le travail fasse l'objet de regards « tronqués » portant principalement sur le salariat dans de grandes structures, la plupart du temps des cols bleus dans les ateliers ou les chaînes de montage, et plus rarement des cols blancs.

Ces regards partiels sur le travail se trouvent progressivement modifiés par les changements des conditions de production qui surviennent à cette période dans les mondes professionnels quels que soient les secteurs d'activité. Ces transformations bousculent les prescriptions, notamment dans les activités de service où les interactions avec les clients nécessitent de la part des salariés des prises d'initiative et un investissement subjectif accrus pour tenter de satisfaire leurs demandes. La notion de compétence, longtemps « mise sous le boisseau » (Zarifian, 2001), refait irruption dans les relations sociales³, pour tenter de prendre en compte cette part du réel qui résiste à la prescription. Le mot n'est certes pas nouveau, mais il conduit à de profondes modifications dans la manière d'évaluer le travail entraînant « le basculement » (Paradeise et Lichtenberger 2001) d'un modèle centré sur la qualification, considéré comme trop rigide, à un modèle censé offrir plus de latitudes, structuré sur la compétence. Au centre de ce basculement, l'évaluation et la reconnaissance du travail, à partir desquelles s'amorce une mue du travail vers le « tournant de l'activité » (Licoppe, 2008) où le travail en acte semble au centre des préoccupations.

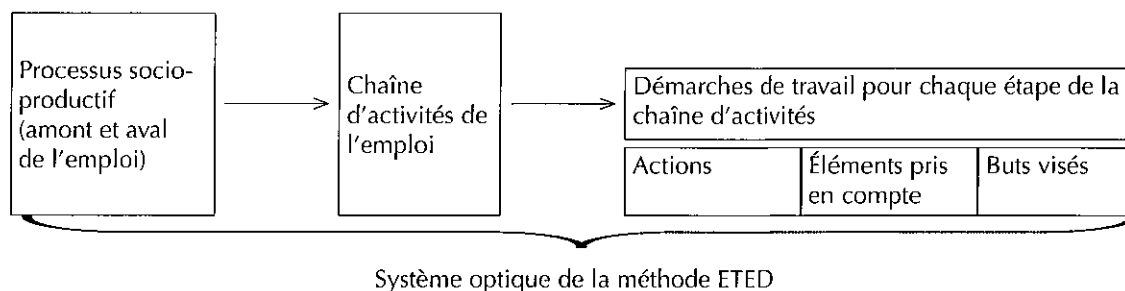
Ce « tournant », traversé par différentes épistémologies et plus particulièrement celles de l'ethnométhodologie, de l'action située et de la cognition distribuée, contribue à modifier les manières d'appréhender le travail de façon à redonner « une épaisseur pragmatique aux activités de opérateurs » (Dodier, 1995). Le travail, dès lors, n'est plus réduit au salariat dans le monde ouvrier mais traverse des milieux professionnels très divers comme par exemple celui de la police (Montjardet, 1996), des hôpitaux (Bourret, 2012), des mondes agricoles (Olry, 2010) et concerne toutes les catégories professionnelles, pour tenter d'appréhender « *les multiples enjeux du rapport opératoire de l'homme à son milieu et les métamorphoses de l'agir humain* » (Bidet, 2006, p. 15).

Cet élargissement de la cible d'analyse fait ressortir des « *zones de convergence et de divergence entre les différents courants de l'action située et analyse ergonomique de l'activité* » (Relieu, Salembier *et al.*, 2004)

¹ Anne-Lise Ulmann est sociologue au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Équipe des métiers de la formation. Centre de recherche sur le travail et le développement.

² Nous empruntons l'expression à Yves Schwartz.

³ De longue date, la compétence était revendiquée dans les milieux ouvriers où l'on déplorait que les patrons ne paient que la qualification et non la compétence. Ce n'est qu'à partir des années 90 que le mot est employé par le patronat (cf. sur l'histoire des usages de ce terme Zarifian (2001), Lichtenberger (1999)).



mais également avec l'interactionnisme symbolique et les travaux des psychologues russes comme Vygotski ou Leontiev. Sans qu'il s'agisse ici de mettre au jour ce « maquis » (Clot, 2004) des influences disciplinaires mobilisées (sociologie, ethnométhodologie, ergonomie, psychologie) dans les méthodes présentées, il reste important de garder à l'esprit que ces disciplines installent des distinctions centrales dans la manière même d'appréhender le travail. Entre le travail tel qu'il est supposé être (ses dimensions officielles et prescrites) et le travail tel qu'il est (pratiques réelles, informelles ou produit d'interactions), les méthodes d'analyse de l'activité se donnent toutes pour objet de mieux cerner ce que font les professionnels et de comprendre les buts que ces derniers assignent à leurs actions, mais elles procèdent à partir d'épistémologies très différentes qui induisent des orientations fortes sur ce qu'il convient d'observer et donc d'analyser. Cela conduit à considérer que ces différentes méthodes, même si elles permettent parfois des angles de vue complémentaires, ne visent pas les mêmes objets et ne peuvent donc s'hybrider, au risque d'installer des homonymies trompeuses entre travail et emploi.

Pour repérer la visée de chaque méthode et les dispositifs méthodologiques mis en œuvre pour y parvenir, nous proposons ici de présenter trois approches différentes pour analyser le travail, la méthode ETED, la didactique professionnelle et les méthodes d'inspiration ethnographiques, afin de saisir les convergences et les différences épistémologiques. À partir de notre expérience personnelle, nous illustrerons en conclusion les usages sociaux auxquels ces approches peuvent donner lieu.

1.1. La méthode ETED (Emploi-type étudié en dynamique)

La méthode ETED, fruit du travail de Nicole Mandon, a commencé d'être élaborée dans les années 75-80 (bien que les écrits à propos de cette méthode soient plus récents 90-95), au moment où la bureautique se développe et les emplois administratifs se trouvent en pleine mutation. L'intention de l'auteur sur l'objet de son analyse est explicite : il s'agit d'étudier (et non d'analyser) l'emploi, à partir d'une série ordonnées de focales d'analyse allant du contexte de travail jusqu'aux tâches effectuées par les professionnels concernés. De ce point de vue, N. Mandon est particulièrement novatrice. Non seulement elle examine des emplois administratifs à une époque où le travail étudié concerne principalement les ateliers, mais elle propose d'effectuer ces analyses en prenant en compte ce que peuvent en dire les professionnels. C'est donc à un véritable travail de terrain, rare à cette époque, auquel nous convie N. Mandon.

Pour autant, ce n'est pas parce que la méthode nécessite une certaine approche du contenu du travail à partir de ce que peuvent en dire les professionnels, que son objet d'analyse s'en trouve modifié et ne demeure pas l'emploi. Tout travail de terrain n'implique pas nécessairement le passage d'une visée large, ici celle de l'emploi, à une approche plus centrée sur les pratiques des professionnels. Ce glissement, ou pour reprendre l'expression de C. Licoppe, ce « tournant », suppose en plus d'une présence sur le terrain auprès des professionnels, des méthodologies de recueil d'informations et une posture de l'analyste qui ne sont pas celles proposées par N. Mandon.

1.2. Les principes méthodologiques et les questions qu'ils génèrent

La méthode ETED propose « un système optique » qui articule la description du contexte large du travail aux situations dans lesquelles les professionnels effectuent leur travail. Il s'agit bien pour l'auteur de décrire de manière très outillée l'emploi dans son contexte à partir de plusieurs prismes allant du plus large au plus précis : le « système productif » qui resitue l'emploi concerné dans son contexte amont (ce qui se passe avant) et aval (ce qui se produit après les réalisations liées à l'emploi concerné), « la chaîne d'activités », qui en miroir du système productif articule « les grandes séquences productives » de l'emploi, et les « démarches » de travail effectuées pour chacune des séquences de la chaîne d'activités.

L'auteur propose de mettre à plat et de donner à voir un enchaînement progressif de grandes fonctions qui s'articulent et dont la somme permet de saisir l'ensemble des logiques de travail mises en œuvre par les professionnels. Ce travail d'articulation précis justifie l'outillage très rigoureux de la méthode. L'appellation par l'auteur de « système optique », où la description passe d'un angle de vue large à un centrage sur des éléments plus réduits, vise à rendre compte de cet enchaînement structuré.

Si le « tableau des démarches » peut en apparence faire penser aux approches ergonomiques mobilisées dans d'autres méthodes d'analyse (notamment la didactique professionnelle), il s'en différencie fondamentalement par ses modalités de construction et également par ses finalités. Ici, ce tableau vise à montrer l'articulation des dimensions micros (ce que le professionnel dit faire dans certaines situations de travail) avec les dimensions plus macros (les attendus et les prescriptions) de l'emploi considéré. L'écoute de ce que disent les professionnels vise à rendre compte de l'unité de l'emploi qui doit articuler ces deux dimensions. Les exercices de rédaction de « la finalité globale », puis du « résumé de l'emploi » servent donc principalement à donner de la lisibilité à cette articulation, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle n'est pas sans conséquence sur les pratiques effectivement mises en œuvre par les professionnels. Une deuxième série d'outils, « la plage », les éléments de « variabilité » ou « d'élasticité » découlant directement de ce système optique est alors proposée par l'auteur pour identifier les savoir-faire des professionnels. Lorsque l'articulation ne s'avère pas possible, notamment parce que les buts visés par les professionnels diffèrent trop largement des attendus de l'emploi, l'hypothèse qu'il s'agit d'un autre « emploi type » est alors mise en avant par l'auteur.

Alors que le système optique de la méthode requiert l'usage d'un certain « outillage », très rigoureux et parfois délicat à réaliser, les modalités de recueil des informations sont simples : toutes les étapes procèdent par entretien, lequel doit être « centré » sur le travail des personnes interrogées.

Si N. Mandon insiste dans son livre sur la nécessité de savoir conduire ce type d'entretien pour amener le professionnel à verbaliser le plus précisément possible ce qu'il fait dans les situations professionnelles qu'il évoque à chaque étape de son travail, elle laisse dans l'ombre la place des acteurs impliqués dans ce recueil des informations : les professionnels comme l'analyste.

Concernant les professionnels, l'accès par la verbalisation adressée à ce qu'ils font dans les différentes situations de travail évoquées questionne sur trois points :

- la place et la fonction de récits-écrans souvent utilisés par les professionnels pour éviter de dévoiler leur travail ou détourner l'attention de l'analyste vers des sujets moins importants à leurs yeux. Si comme le rappelle G. Jobert à la suite des travaux de C. Dejours, « travailler c'est transgresser » plus souvent pour bien faire que pour faire échouer les activités en cours, ces récits permettent aux professionnels de se protéger d'intrusions qu'ils peuvent craindre. Dans un contexte où les contours de l'emploi se trouvent parfois questionnés, la transparence sur ce qui est fait n'est pas aisée, même si l'entretien est bien conduit ;
- le deuxième point concerne la place faite dans les entretiens aux activités routinières, « incorporées », tellement évidentes qu'elles ne sont pas évoquées par les professionnels. Bien des professionnels intériorisent l'idée que ce qu'ils font est sans valeur et omettent dans les entretiens d'en faire état. Si l'analyste n'a aucune connaissance de l'emploi qu'il analyse, soit s'il n'a pas d'autres accès à ce qui est fait par ces professionnels que l'entretien, des pans entiers de travail peuvent être omis, risquant alors à perpétuer des idées erronées sur des activités peu valorisées ;
- enfin la prise en compte des possibilités de symbolisation langagière des opérateurs n'est pas non plus évoquée par N. Mandon. Dire son travail suppose de la part des professionnels une capacité de prise de recul avec ce qu'ils font et la maîtrise du langage pour le retraduire à l'analyste. Les mots pour dire avec précision le travail ne sont pas toujours aisés à trouver et dans des milieux professionnels où le travail se parle peu, les informations recueillies peuvent être très lacunaires.

De ce fait, et contrairement à ce que laisse parfois entendre l'auteure sur la rigueur avec laquelle il convient de conduire les entretiens centrés, les verbalisations permettent de saisir des principes généraux d'action des professionnels mais ne donnent pas (ou très rarement) accès aux modalités concrètes de mises en œuvre de leur travail. Un entretien centré et même bien conduit ne peut suffire pour cela. La différence entre une tâche décrite en extériorité, hors de son contexte physique et social, sans référence au rapport subjectif des personnes qui la réalisent et ce qu'il en est de la réalité du travail où s'effectue cette même tâche, n'est pas pris en compte sur un plan méthodologique dans la démarche.

Concernant l'analyste, N. Mandon ne questionne pas sa place au regard des informations qui lui sont adressées, mais la circonviert dans un dispositif de mise en validation collective des analyses réalisées. L'installation de tels dispositifs paraît liée à la place centrale de l'analyste que l'auteur de la méthode cherche à relativiser car « aucune science sociale ne peut ignorer, sauf naïveté ou mensonge, que ses descriptions les plus neutres ou ses preuves les plus élaborées impliquent également des actes d'interprétation » (Bourdieu et alii, 1968). Malgré cela, le système optique ETED est un système à la main de l'analyste, où ce dernier détient le pouvoir de l'interprétation des informations qui lui sont adressées et où plusieurs filtres opèrent pour rendre compte de l'articulation entre les niveaux macros et micros de l'emploi. Le premier filtre est celui, déjà évoqué, du professionnel qui livre plus ou moins fidèlement ce qu'il fait ; le deuxième est celui de l'analyste qui interprète ce qu'il entend avec ses propres références et habitus ; le troisième est celui de la traduction écrite de ce qui a été entendu et compris du travail du professionnel. Les éléments constitutifs de l'emploi sont donc saisis en extériorité par l'analyste qui s'efforce de rester au plus près du sens des verbalisations qui lui ont été adressées, et qui pour s'en assurer restitue aux professionnels le fruit de ses analyses. Ainsi, même si les outils du système optique ETED visent à approcher le contenu du travail à partir de ce que disent les professionnels, ils n'y accèdent que très partiellement parce que ce contenu doit rendre compte d'une certaine cohérence avec des données plus macros.

La méthode vise donc essentiellement à identifier des contours d'emplois qui soient cohérents avec les représentations que les professionnels disent avoir de leur travail. Cette compatibilité dans des périodes de changements où les professionnels perdent parfois leurs repères, n'est pas à sous-estimer. De ce point de vue, ETED peut ouvrir des espaces de dialogues sur l'emploi tout à fait importants sur le plan des relations sociales.

2. La didactique professionnelle

À l'inverse de la méthode ETED qui s'intéresse à l'identification des contours d'emplois, soit à une maille large, la didactique professionnelle a pour cible explicite l'apprentissage : elle circonscrit donc son champ d'analyse aux situations professionnelles. L'auteur, P. Pastré, rappelle dans son dernier livre qu'il s'agit depuis l'origine (aux alentours de 1985) « d'analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences » (Pastré, 2011). Comme la méthode ETED, la didactique professionnelle s'est construite de manière itérative, prenant en compte les apports successifs des chercheurs qui l'ont mobilisée (G. Vergnaud, J. Rogalski, R. Samurçay...) pour conceptualiser dans le champ de la formation d'adultes les liens entre apprentissage et travail. Loin de l'emploi, la didactique professionnelle s'intéresse à la compétence et à sa manière de la transmettre : elle est donc dans un rapport dialectique entre action et conceptualisation de l'action.

2.1 Un ancrage théorique affirmé

P. Pastré inscrit le cadre théorique de la didactique professionnelle au croisement de trois disciplines : la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines. Cependant, s'élaborant conceptuellement en même temps qu'elle donne lieu à la réalisation de recherches dans ce champ, les références théoriques au cours des années se sont enrichies, voire se sont modifiées. Deux d'entre elles demeurent centrales, l'ergonomie du travail de langue française (Leplat, Rabardel) et la conceptualisation dans l'action (Vergnaud), permettant d'établir solidement la structuration du couple situation-activité, noyau théorique pivot autour duquel s'organise l'ensemble de la méthode.

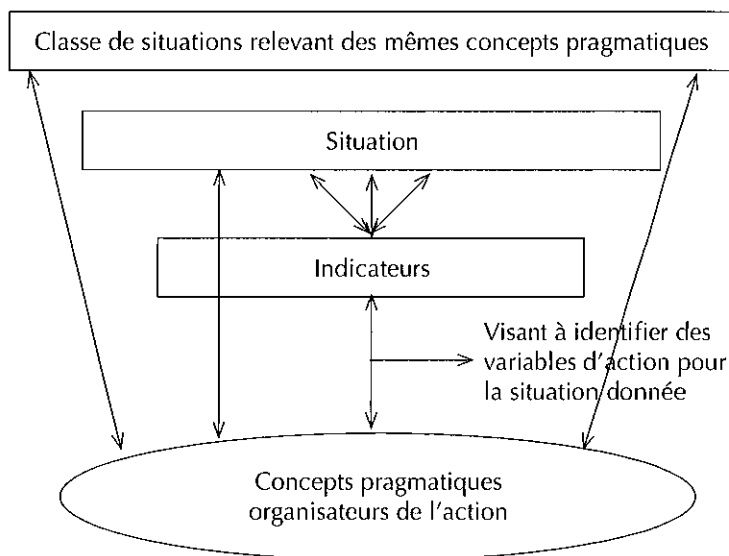
Dans ce couplage situation-activité, la situation est constituée à la fois des éléments de la prescription mais elle inclue également certaines dimensions objectives de la situation, appelées « la structure cognitive de la tâche » par J. Leplat, qui vont orienter l'activité. Cet ancrage théorique suppose de différencier les notions de tâches et d'activité pour faire la distinction entre les sources de la prescription et le travail effectivement

produit pour réaliser cette prescription, « la réponse de l'opérateur à la tâche » (P. Rabardel, 1995). La didactique formalise cette triangulation activité/tâche/situation qui lui permettra de rendre compte des opérations cognitives d'une personne confrontée à une situation de travail.

Ce couple situation-activité se trouve également enrichi par les travaux des psychologues russes et notamment de Galpérine qui constate que trois types d'opérations sont systématiquement présents dans l'action : l'exécution, le contrôle, et l'orientation. Cette dernière consiste à repérer les éléments qui vont guider l'action et, dans la mesure où elle n'est pas visible, correspond à ce que Pastré (2002) nomme la « partie purement cognitive de l'activité professionnelle ». Ces opérations d'orientation liées à la manière dont un professionnel se représente les caractéristiques de la situation pour agir avec pertinence révèlent l'importance de la dimension cognitive dans le travail. Elles sont centrales pour identifier la compétence dans la mesure où travailler ne consiste jamais à appliquer des règles ou des protocoles mais à sélectionner des informations pour en faire des éléments organisateurs de son action. Le travail n'est donc pas envisagé ici de manière extrinsèque, mais à partir de l'activité cognitive des sujets. Cette approche interne de l'activité des personnes explique dès lors l'articulation et les différences souvent mises en évidence dans les travaux de ces chercheurs entre le modèle cognitif (la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine indépendamment de toute action de transformation) et le modèle opératif (la représentation de la situation finalisée par l'action), permettant de mieux cerner les processus à l'œuvre dans les situations d'apprentissage.

Cet ancrage théorique de la conceptualisation dans l'action conduit dans l'analyse des situations de travail à centrer l'analyse sur un repérage précis de la manière dont les professionnels organisent leurs activités à partir des buts qu'ils se fixent, des règles qu'ils suivent, des caractéristiques de la situation qu'ils prennent en compte et des « concepts pragmatiques » ou « invariants opératoires » qui leur permettent d'agir efficacement. Ces concepts pragmatiques, élaborés à partir de connaissances scientifiques ou techniques qui ont été réappropriées par les professionnels, constituent des ressources que les opérateurs se construisent pour agir de manière pertinente dans différents types de situation qu'ils ont à résoudre.

MODÉLISATION DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE D'UNE CLASSE DE SITUATIONS



Cette analyse conduit à repérer ce que Pastré nomme « la structure conceptuelle de l'action » qui non seulement se réfère à la situation mais permet également de comprendre les représentations que se font les acteurs de la situation, soit « le modèle opératif ». Cette mise en visibilité de la structure conceptuelle et du modèle opératif contribue à l'organisation réglée d'un champ professionnel, (qui se caractérise souvent par un foisonnement difficile à circonscrire) et en formation facilite l'apprentissage des éléments à prendre en compte pour fonder ou justifier le diagnostic d'une situation et agir avec pertinence.

2.2 Les principes méthodologiques et les questions qu'ils génèrent

La didactique professionnelle ne constitue pas en tant que telle une méthode, qui supposerait un déroulement méthodologique particulier. L'enjeu étant l'analyse du travail en vue de la formation, les modalités pour effectuer une analyse du travail qui donne accès aux processus cognitifs emprunte à plusieurs disciplines, l'ergonomie en premier lieu mais également à d'autres méthodes comme la clinique de l'activité. L'analyse du travail débute par un recueil d'informations sur l'ensemble des éléments de la prescription concernant les situations professionnelles considérées comme « significatives » et sélectionnées pour effectuer cette analyse. Seront qualifiées de significatives, des situations représentatives du métier et présentant un degré de complexité suffisamment important pour amener un professionnel à expliquer ses manières d'agir et ses raisonnements lorsqu'il se trouve confronté à ce type de situation. L'objet de l'analyse est circonscrit à quelques situations professionnelles qui vont nécessiter un dispositif de recueil d'informations permettant progressivement d'identifier la structure conceptuelle et le modèle opératif. Outre ces premiers éléments, la didactique professionnelle visant un objectif d'apprentissage, l'analyse effectuée cherche aussi à comprendre, mais dans un deuxième temps, les différences de stratégies d'action entre des professionnels confrontés à des mêmes classes de situation avec des modèles opératifs différents.

Un premier recueil de données s'effectue par entretien, que N. Mandon qualifierait sans doute de « centré », pour tenter de comprendre en « extériorité » le travail du professionnel dans la situation identifiée. Il s'agit ici de repérer les manières d'agir d'un professionnel, d'identifier les buts qu'il se fixe à différentes échéances, les points de vigilance qu'il souligne, les éléments de la prescription qu'il prend ou ne prend pas en compte... Ce premier type d'informations sert ici à informer l'analyste sur l'ensemble des prescriptions et à constituer des horizons d'attente pour aller l'observer et saisir comment il s'oriente pour agir dans la situation de travail. Progressivement la compréhension de l'activité va permettre d'identifier les quelques concepts pragmatiques à partir desquels le professionnel organise son activité.

La phase d'observation suppose plusieurs venues sur le terrain où l'analyste observera la situation de diverses manières : de façon muette ou au contraire en engageant le dialogue avec le professionnel et outillée à la manière des ergonomes en notant précisément les tâches effectuées, les hésitations ou interruptions repérées, le temps passé... Enfin si le professionnel l'accepte, il le filmera en situation de manière à garder trace de ce qu'il fait pour engager la réalisation de la troisième phase, la confrontation simple du professionnel au film de son travail sur cette situation.

Cette troisième phase de confrontation, largement théorisée par les tenants de la clinique de l'activité (Clot), permet ici de préciser, compléter, corriger la compréhension extrinsèque du chercheur par l'analyse intrinsèque du professionnel se regardant faire. Ces traces filmiques sont nécessaires pour intégrer le professionnel au processus d'analyse, car sans le savoir de l'opérateur sur son propre travail, l'analyste ne peut accéder à cette compréhension des opérations mentales. Ces verbalisations du professionnel se voyant faire donnent lieu à différents types d'énoncés : des énoncés renvoyant aux ressentis du professionnels, d'autres destinés à l'analyste pour lui permettre de comprendre les subtilités de la situation, d'autres enfin explicitant des points de vue du professionnels de manière plus globale et pouvant constituer un ensemble de règles d'action.

Ce croisement des « regards », qui peut être démultiplié en effectuant ce même dispositif avec plusieurs catégories de professionnels (des débutants et des expérimentés, ou plusieurs expérimentés ou débutants...) permet à l'analyste d'effectuer de manière quasi expérimentale des comparaisons et d'analyser les écarts repérés entre les professionnels. Cette analyse donne à comprendre comment un professionnel conceptualise dans l'action à partir de différentes variables d'action.

L'analyse permettant d'accéder aux dimensions cognitives de l'activité et aux différentes manières dont les professionnels conceptualisent dans l'action, produit d'autres effets, perçus plus tardivement par les chercheurs en didactique professionnelle. Le travail d'analyse de sa propre activité demandé au professionnel au moment de la confrontation à son image en situation constitue pour ce professionnel un processus formatif en lui-même. D'une certaine manière ici, à l'instar de ce que note la clinique de l'activité, le travail d'analyse du professionnel devient « *un bon instrument de formation pour le sujet à la condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience* » (Clot, 2000 p.154). L'analyse qui permet d'appréhender la différence entre ce qui se passe dans l'action et ce qui se passe dans l'analyse de leur action par les professionnels ouvre donc de nouvelles perspectives pour penser les dispositifs d'analyse du travail non plus seulement comme moyens visant à optimiser les modalités de formation mais directement comme outils de formation.

On le voit, l'analyse du travail par la didactique professionnelle, très différente sur le fond et la forme de l'objet d'analyse du travail proposé par la méthode ETED, questionne à notre avis deux points importants. Le premier

concerne le rapport entre structure conceptuelle et modèle opératif, le second questionne l'intérêt mais aussi les limites d'une modélisation de l'activité :

- le couplage structure conceptuelle/modèle opératif dont on perçoit bien l'intérêt pour comprendre la conceptualisation dans l'action et la compétence agie par le professionnel interroge néanmoins sur les dimensions collectives du travail. Les travaux en didactique ont débuté par des analyses de situations professionnelles qui confrontent un professionnel (qui agit généralement seul) à un travail souvent technique (la taille de la vigne, la conduite automobile, le collage d'affiches...). Même si les recherches dans le champ ont élargi l'analyse à d'autres types d'activité aux issues plus aléatoires, le prisme d'analyse de la didactique est celui d'une psychologie cognitive ergonomique qui prend peu en compte les dimensions collectives du travail, si ce n'est en considérant que le collectif est intégré à la situation. Mis au même rang que les objets dans la situation, le collectif nous paraît alors appréhendé dans une version faible, dont le pouvoir est sous-estimé. Quand le travail ne confronte plus seulement un professionnel isolé à une situation, mais mobilise en même temps et dans des espaces différents plusieurs professionnels qui doivent coopérer dans une même situation constituée essentiellement d'interactions verbales, le collectif n'est-il pas à prendre en compte autrement que comme une donnée de la situation ? Il nous semble que la didactique professionnelle, dans ses études initiales, prend peu en compte les dimensions collectives du travail, sans doute parce que les activités décrites se réalisaient dans des cadres organisationnels moins pesants que ceux que l'on peut connaître aujourd'hui. Ce constat nous paraît avoir deux conséquences : d'une part sous-estimer la part des autres dans l'organisation de sa propre activité, notamment pour le développement de ses propres compétences, d'autre part penser la formation professionnelle comme un apprentissage seulement individuel et non comme une activité collective dont le pouvoir de transformation ne concerne pas seulement l'individu qui apprend ;
- si la didactique permet de découvrir les opérations individuelles intrapsychiques, elle prend trop peu en compte, de notre point de vue, le rapport au travail des professionnels, qui est aussi une donnée importante pour la formation. Cette modélisation qui donne à voir la dynamique interne des sujets face aux situations qu'ils rencontrent, n'induit-elle une représentation tronquée de leur activité en sous-estimant la place des affects dans l'agir professionnel ? Qu'en est-il des dimensions imaginaires et émotionnelles qui ont aussi leur part dans la manière d'agir professionnellement ? Ces dimensions non cognitives ne peuvent-elles pas aussi avoir leur importance dans l'apprentissage et la formation ?

Ces questions délicates nous conduisent à penser que la didactique professionnelle peut dialoguer avec profit avec d'autres approches, notamment celles d'inspiration ethnographique, non pour développer un autre point de vue que le sien sur l'analyse de l'activité en vue de la formation mais pour appréhender de manière complémentaire à son ancrage ergo-cognitif, une compréhension plus globale des modes d'action des professionnels.

3. Les méthodes d'inspiration ethnographique

Les méthodes d'inspiration ethnographique focalisent l'analyse ni sur l'emploi, même si elles revendiquent clairement la nécessité de « *considérer tout ensemble, (pour) percevoir l'essentiel* » (Mauss), ni sur le couplage sujet-activité. En tant que telles, ces approches ne se définissent pas non plus comme des « méthodes » qui seraient estampillées, mais renvoient plus globalement à un corpus théorique partagé entre sociologues, psychosociologues, ethno-méthodologues et anthropologues permettant d'appréhender le travail.

À partir de cet ancrage théorique très large, que nous ne pouvons expliciter complètement ici, les modalités de travail déployées dans ce type d'approche pour analyser le travail essaient de « *s'attacher à démêler les nœuds complexes entre déterminismes sociaux et psychiques dans les conduites des personnes et dans les représentations que les personnes se font de ces conduites* » (Gaulejac, 1993, p. 14).

De telles approches se tiennent donc à distance de l'emploi, pour porter l'attention sur des situations professionnelles « micros » permettant de comprendre la complexité de l'activité, entendue ici au sens de l'ergonomie. Cependant, à la différence de la didactique, l'identification et la fonction de ces « petites situations » ne recouvrent pas les mêmes enjeux, et ne s'effectuent pas de la même manière. Dans une approche d'inspiration ethnographique, l'analyste s'intéresse à ces petits événements du travail, non pour comprendre les processus de conceptualisation dans l'action des professionnels, mais comme des métonymies de questions sociales ou politiques plus ambitieuses.

Pour autant le dialogue avec la didactique professionnelle peut être fructueux, s'il s'agit dans un second temps de penser l'accompagnement et la formation des professionnels observés.

3.1. Les principes méthodologiques et questions qu'ils génèrent

Si ces approches ne se présentent pas comme des « méthodes » avec des protocoles de travail déterminés a priori, elles supposent néanmoins la prise en compte de quelques principes d'action, de notre point de vue incontournables pour construire sa posture :

- ces approches supposent l'installation d'une relation entre l'analyste et les professionnels observés. Construire cette relation concerne tout autant le chercheur que les professionnels. Du côté du chercheur il est nécessaire qu'il ait une certaine sensibilité à ce que disent ou éprouvent les professionnels, non dans une posture sensualiste, visant une attitude charitable mais en manifestant un intérêt authentique à ce qu'ils font. Cet intérêt le conduira parfois sur des voies imprévues, des questions techniques parfois rébarbatives mais qui face à ces professionnels-là, semblent essentielles à comprendre pour engager la relation avec eux. Du côté des professionnels il nous paraît important qu'ils puissent avoir le choix de ne pas nous accepter auprès d'eux, si notre présence ne peut rien leur apporter. Nous accepter auprès d'eux suppose donc qu'ils en escomptent un gain de savoir pour eux-mêmes ;
- outre cette relation qui implique d'être avec les professionnels, il est également important de co-construire le sens de nos analyses avec eux. À la différence de la méthode ETED et de la didactique professionnelle qui placent le chercheur en extériorité au milieu de travail pour centrer leurs analyses sur des objets prédéterminés, ces approches supposent une posture inverse qui nécessite une « immersion » (Ulmann, 2011). Construire avec ne signifie pas adhérer aux propos des professionnels mais engager le dialogue sur ce qui justement ne fait pas l'objet d'accord. « Ni soumission docile », « ni tentation nominaliste » (Laplantine) mais la volonté d'engager l'échange pour comprendre et co-construire le sens des pratiques observées sans jamais les juger ;
- enfin une implication physique paraît aussi nécessaire pour faire l'épreuve de ce que vivent les professionnels. Sur ce point Cefaï (2010, p. 29) rappelle que « *le corps de l'enquêteur est l'organe de captation, d'articulation et de figuration du sens qui s'inscrit dans le corpus des données* ».

Sur le plan des méthodes, le recueil des informations peut prendre de multiples formes qui ne se décident pas a priori mais s'élaborent avec les professionnels concernés. L'incontournable néanmoins demeure la nécessité de passer du temps avec les professionnels sur le terrain. Ce temps peut conduire soit à observer sans participation directe à leur travail, soit à effectuer des observations participantes. Le recueil des informations dépend également de nombreux paramètres : les préférences de l'analyste, des professionnels, les spécificités des situations observées... Il s'effectue souvent de manière simple (carnet-crayon), parfois il peut conduire à l'usage de magnétophone, ou de photos voire de films, utilisés dans ce type d'approche de manière très différentes qu'en didactique professionnelle, puisqu'il ne s'agit pas de comprendre les processus de conceptualisation dans l'action. L'ensemble de ces données, recueillies selon des modalités ajustées à chaque milieu de travail, doit effectivement permettre d'engager la réflexion avec les professionnels sur le sens de leurs pratiques, celles effectivement agies et non pas celles qu'ils seraient censés agir ou celles qu'ils penseraient agir. Cet attachement à comprendre les disjonctions avec les prescriptions mais également celles entre dire et faire suppose l'installation d'un espace de paroles et de réflexions avec les professionnels qui constitue la condition de ce qui est parfois appelé le « raisonnement ethnographique » (Cefaï *et al.*).

À la différence des démarches des anthropologues qui cherchent plutôt à s'accorder avec le sens que donnent les personnes à leurs actions, nous ne faisons pas usage de l'immersion de la même manière qu'eux. Assumant complètement notre différence de statut avec les professionnels, même quand nous nous travaillons avec ou auprès d'eux, nous utilisons cet écart structurel pour construire le sens des distances entre ce que nous éprouvons, en tant que néophyte d'une activité que nous découvrons, et ce que les professionnels disent avoir éprouvé et fait dans les situations où nous avons été avec eux. Cet « *espace de controverse par la distance cognitive qui s'installe entre les chercheurs et les professionnels* » permet d'utiliser le « *choc émotionnel et moral du chercheur comme outil d'investigation* » (Benelli, Modak, 2011). Cette implication de l'analyste dans la compréhension des actes professionnels permet d'en approcher la complexité en évitant de dissocier trois dimensions inextricables de l'action : celles des professionnels, celles des collectifs dans lesquels ils se trouvent et celles de l'institution ou la structure dans laquelle ils se trouvent.

Cependant, si l'objet de l'analyse du travail vise une mise au jour du sens des pratiques des professionnels,

nous ne pensons pas que ces manières d'approcher le travail cherchent à faire advenir un sens qui serait déjà là, mais non perçu. Tout au contraire, ce dispositif vise à le construire avec les professionnels dans la confrontation organisée avec le chercheur. De ce point de vue ces approches d'inspiration ethnographique peuvent aussi contribuer à la formation des personnels qui sont impliqués par ces analyses.

La présentation de ces trois approches donne à comprendre différentes acceptions parmi d'autres du mot travail : un homonyme d'emploi, un rapport dialectique entre tâche et activité, ou un ensemble de pratiques sociales indexées à des collectifs et des contextes professionnels. Ces différences ne sont pas seulement liées à des ancrages théoriques différents, elles signalent également des attentes très diverses en matière d'analyse du travail.

Notre expérience nous a confronté à des demandes variées qui supposent de savoir mobiliser plusieurs méthodes pour y répondre. À titre d'exemple, la construction d'un référentiel d'éducation à la santé destiné à des secteurs professionnels très différents (médical, social, éducation...) a conduit à mobiliser la méthode ETED. Loin d'un intérêt pour comprendre les pratiques professionnelles dans ce champ, le commanditaire souhaitait simplement ajouter « une dimension éducation à la santé » à des référentiels existants. La mobilisation de la méthode ETED a permis de révéler que cet ajout, en apparence anodin, pouvait néanmoins entraîner d'importantes reconfigurations d'emplois, ce qui a conduit le commanditaire à faire un autre usage de son projet initial de référentiel.

Dans le champ de l'enseignement, une demande de formation destinée à des tuteurs d'enseignants nouvellement nommés nous a été demandée. La demande relevant vraiment d'une question d'apprentissage et de formation, nous avons ici fait le choix d'une approche très inspirée de la didactique professionnelle. En travaillant avec ces tuteurs à l'analyse de leur activité, nous avons identifié quatre situations significatives : prendre la parole dans un conseil de classe pour défendre un élève, noter une copie, mettre des élèves au travail, organiser un cours, à partir desquels nous avons identifié la structure conceptuelle de quelques-unes de ces situations permettant de mieux cerner les modalités de transmission de leur métier à des professionnels en début de carrière.

Enfin, dans le cadre d'une recherche sur les métiers de la petite enfance, le commanditaire cherchait à comprendre ce que faisaient ces professionnelles, et questionnait les liens entre le travail et la formation. Nous avons choisi une méthode d'inspiration ethnographique pour révéler les particularités de ce travail, tantôt survalorisé sur le plan des qualités relationnelles ou au contraire ravalé à de la suppléance domestique, mais rarement envisagé comme une activité complexe mobilisant de nombreuses compétences professionnelles.

Les choix de ces méthodes ne sont pas anodins et renvoient toujours aux marges d'action que le chercheur ou l'analyste perçoivent de leurs relations avec le commanditaire. D'une certaine manière, engager une analyse du travail suppose (quand il s'agit d'une réponse à une « commande », appels d'offre ou autres modes de sollicitation) une posture d'intervenant au sens où le chercheur sollicité se doit de ne pas réduire son action à la seule dimension exécutive d'une commande. Analyser le travail n'est jamais qu'une affaire de choix ou de maîtrise technique de méthodes mais engage toujours l'analyste à révéler les dimensions politiques du travail pour « faire émerger une réalité objective, constitutive de connaissances, qui va au-delà de la singularité des situations particulières » (Erbès, cité par Monjardet 1996).

Bibliographie

Beguïn P., Clot Y., (2004), « L'action située dans le développement de l'activité » in P. Salembier, J. Theureau, M. Reulier, *Activité, revue électronique. Activité et action/cognition située*, Volume 1, n°2, p. 35-49.

Benelli N., Modak M. (2010), « Analyser un objet invisible, le travail de care », *Revue française de sociologie*, 51-1, p. 39-60.

Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. ([1968]1973), *Le métier de sociologue. Préalable épistémologique Textes de sciences sociales*, Mouton Éditeur, Paris Lahaye.

Bourret P. (2006), *Les cadres de santé, un travail de lien invisible*, Editions Seli Arslam.

Bidet A., Borzeix A., Pilon T., Rot G., Vatin T. (2006), *Sociologie du travail et activité*, Octarès.

Cefai D. (dir) (2010), *L'engagement ethnographique*, Editions EHESS.

- Clot Y. (2000), « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in Maggi B. (dir), *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation*, PUF Éducation et formation, p. 133-156.
- De Gaulejac V., Roy S. (dir) (1993), *Sociologies cliniques*, Marseille, Hommes et perspectives, Paris, Desclée de Brouwer.
- Dodier N. (1995), *Les hommes et les machines. La conscience collective dans les sociétés technicisées*, Paris, Métailié.
- Jobert G. (1993), « Comprendre le travail », *Éducation permanente*, n°116, p. 7-18.
- Laplantine F. ([1987-1995] 2001), *L'anthropologie*, Petite bibliothèque, Payot.
- Lichtenberger Y. (1999), « La compétence comme prise de responsabilité », *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*, Les cahiers des Club Crin « Évolutions du travail face aux mutations technologiques », p. 69-86.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- Licoppe C., (2008), Dans le « carré de l'activité : perspectives internationales sur le travail et l'activité », *Sociologie du travail*, 50(3), p. 287-302.
- Mandon N. (2010), *Analyser le sens et la complexité du travail. La méthode ETED*, Paris, L'harmattan.
- Martín Palomo M-T. (2009), « Domestiquer le travail », *Multitudes*, vol. 2, n° 37-38 : 90-97
- Olry P. (2010), *Une situation peut en cacher une autre. La mutation des pratiques de conseil agricole*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Paradeise C., Lichtenberger Y. (2001), « Compétence, Compétences », *Sociologie du travail*, 43 (1), pp. 33-48.
- Monjardet D. (1996), *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*, Paris, Editions La découverte.
- Pastre P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Puf.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2010), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-mars, p. 145-198.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approches cognitives des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- Schwartz Y. (1997), « Les ingrédients et la compétence, un exercice nécessaire pour une affaire insoluble », *Éducation permanente*, n° 133/4, p. 9-34.
- Ulmann A.-L. (2012), « Le travail émotionnel chez les professionnelles de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 47-57.
- Ulmann A.-L. (2011), « De l'immersion à la construction des données. Une démarche ethnographique pour comprendre le travail », in G. Le Meur, M. Hatano (dir), *Approches pour l'analyse des activités*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et Action », p. 187-222.
- Vatin T. (2006), « Le travail d'organisation en acte », in A. Bidet, A. Borzeix et al., *Sociologie du travail et activité*, Éditions Octarès, p. 186-189.
- Zarifian P. (2001), *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Éditions Liaisons.

Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance

*Anne-Lise ULMANN*¹

Cet article porte sur les liens entre le travail et son apprentissage et explore la manière dont la formation professionnelle peut tenir sa promesse émancipatrice tout en répondant à des exigences opérationnelles. À partir d'une activité ordinaire (le travail auprès de jeunes enfants), il montre que les savoirs généraux ne peuvent contribuer à régler l'action s'ils se trouvent désenclavés de ceux éprouvés ou exigés par le travail réel. Former dès lors ne se réduit pas à l'enseignement de protocoles rarement pensés en intégrant les dimensions non visibles de l'activité mais suppose de s'attacher à l'analyse des situations professionnelles pour traiter conjointement l'action et la pensée sur l'action. Cette analyse resserrée des situations donne l'opportunité aux professionnels de se rendre présents dans leur travail et non plus seulement agir par des exigences pensées en dehors d'eux.

Bien que la formation professionnelle serve dans ses principes généraux à apprendre un travail ou à s'y perfectionner, son utilité pratique est souvent remise en question. Il lui est souvent reproché par les prescripteurs comme par les destinataires d'être trop théorique, parfois même complètement décalée. Ces points de vue interrogent d'autant plus quand les enseignements sont conçus et animés par des professionnels, qui ont exercé l'activité à laquelle ils forment. Ces décalages sont-ils simplement dus à des maladresses qui relèveraient d'une maîtrise insuffisante de la pédagogie ou

1. Chercheure au Cnam, CRTD et associée à l'équipe DPF d'Agrosup Dijon. Je tiens à remercier l'ensemble des discutants de *La Revue de l'IREs* et notamment à Solveig Grimault et Michel Parlier pour leurs suggestions et leurs remarques bienveillantes.

signalent-ils une tension plus profonde qui se révèle dès que le savoir et l'action sont à appréhender conjointement quand il s'agit de concevoir et de réaliser une action de formation à visées professionnelles ?

Nous chercherons à questionner dans cet article les raisons de ces décalages en nous attachant à saisir les attendus du travail au regard de ceux de la formation. Nous étudierons donc conjointement la manière dont les formateurs préparent de futurs professionnels à leur travail et comment, dans les contextes de travail, les apprentissages effectués en formation constituent des références ou des ressources pour exercer l'activité en situation réelle de travail. À partir de ce double prisme qui nous fera passer de la formation au travail et inversement, nous tenterons d'élucider comment peuvent se mailler et s'articuler, sans toutefois se confondre, une activité « constructive », la formation, et une activité « productive », le travail (Ochanine, 1981).

Cette analyse des liens entre le travail et la formation s'étayera sur l'apprentissage de deux métiers de la petite enfance : le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) petite enfance et le diplôme d'auxiliaire de puériculture, qui sont deux qualifications dispensées dans un contexte institutionnel particulier que nous préciserons par la suite.

Les formations que nous avons plus particulièrement étudiées s'effectuent soit par le système de l'alternance avec un contrat d'apprentissage dans un centre de formation pour apprentis (CFA), soit par des enseignements dispensés dans un lycée professionnel qui alternent avec des périodes de stages. Dans ces deux cas, le cursus de formation et les modalités d'examen intègrent des temps dits de pratique, considérés comme aussi importants que les enseignements effectués au centre de formation (CFA ou lycée). Nous considérerons ces temps d'apprentissage sur *le terrain*, pour reprendre l'expression habituelle destinée à qualifier ces moments hors des centres de formation, comme faisant partie du dispositif de la formation avec lequel les formatrices composent l'organisation de leurs enseignements. S'agissant d'apprendre un métier, les périodes en entreprises constituent des modalités de formation déportées vers le travail et non pas seulement des expériences de travail greffées sur le temps de formation. Ce déport de la formation, qui conduit fréquemment à entériner comme une évidence le clivage théorie/pratique, suppose pour les formateurs de penser les liens et les différences entre les apprentissages qu'ils prennent en charge directement dans l'espace de la formation et ceux qui seront faits dans l'espace du travail avec les tuteurs ou d'autres professionnel(le)s. Si le dispositif de l'alternance est emblématique de ces modalités de formation qui combinent deux lieux d'apprentissage occasionnant, selon Vincent Merle, une « tension créatrice », notre propos ici porte plus largement sur la manière de penser les liens entre le savoir et l'action dans l'apprentissage

d'une activité professionnelle. « En quoi l'action avec, dans et sur une situation entraîne-t-elle des effets d'apprentissage et de développement, inhibe-t-elle ou limite-t-elle les possibilités d'apprentissage et de développement ? » (Mayen, Lainé, 2014:29). Comment la formation peut-elle tenir pour tous sa promesse émancipatrice ?

Dévalorisés socialement, les métiers de la petite enfance nous paraissent d'autant plus intéressants à étudier du point de vue de la formation qu'ils suscitent peu d'intérêt, comme si ce que ces professionnelles² devaient apprendre relevait de l'évidence ou d'un savoir transmis simplement par l'habitus familial et culturel. Nous forgeons ici l'hypothèse que ces métiers, qui s'effectuent souvent dans des environnements que les ergonomes qualifient de « dynamiques » parce qu'ils n'ont pas de stabilité, constituent au contraire des analyseurs d'un grand intérêt pour appréhender les difficultés que rencontrent tous les formateurs lorsqu'ils conçoivent, à distance du travail réel, les formations permettant l'exercice du travail. Pris entre la nécessité de faire apprendre les savoirs et les règles qu'ils considèrent comme nécessaires à l'exercice du métier et la prise en compte de ces environnements instables imposant des ajustements permanents, les formateurs se trouvent confrontés à des choix : doivent-ils faire apprendre le travail dégagé de la contingence ou au contraire préparer aux dimensions variables, changeantes, imprévisibles du réel ? La formation sert-elle à façonner des manières d'agir stables, sans plasticité à la singularité des situations ou doit-elle préparer au travail réel ? Quels usages des règles, des procédures et des savoirs disciplinaires peuvent-ils être faits face à la diversité des situations ? Comment combiner l'apprentissage de l'action avec celui d'une pensée sur l'action permettant l'ajustement des réponses aux situations inédites ou contribuant à de nouvelles manières d'agir ?

Après la présentation de l'approche du travail que nous avons élaborée pour accéder à ces deux espaces professionnels (I), nous traiterons des spécificités de ces deux diplômes et du travail avec de petits enfants pour identifier ce qui, dans l'apprentissage du métier, peut être important à prendre en compte (II). Nous aborderons ensuite les liens entre le travail et la formation d'une part à partir d'une focale sur l'usage des savoirs appris en formation (III), d'autre part à partir de situations vécues par les apprenties lors de leur formation et rapportées par elles au moment des retours au centre de formation ou au lycée (IV). Nous concluons sur l'intérêt d'envisager la formation à partir du travail pour lui permettre de tenir sa promesse émancipatrice, sans pour autant sous-estimer ou délaissier les apprentissages nécessaires à l'action immédiate.

2. S'agissant des professionnelles de la petite enfance nous emploierons systématiquement le féminin, puisque dans le cadre de cette recherche nous n'avons travaillé qu'avec des femmes.

I. Cadrage méthodologique

I.1. La formation, un outil pour développer une pensée sur l'action

S'attacher à comprendre les liens entre la formation et le travail renvoie plus largement aux questionnements sur la place et les usages des procédures et des règles dans l'activité effective des professionnels. L'ergonomie et, après elle, les cliniques du travail (psycho-dynamique, ergologie, clinique de l'activité...) montrent que les tâches à effectuer par chacun ne recouvrent jamais totalement l'activité que les professionnels déploient pour faire face à la diversité ou la labilité des situations sur lesquelles ils doivent interagir. Ces apports viennent questionner les manières de former qui ne peuvent plus dès lors se résumer aux seuls apprentissages de règles, procédures, raisonnements ou connaissances mais contraignent à reconsidérer les liens entre les savoirs relevant de disciplines établies et le réel des situations professionnelles. Sur quelle stabilité, en effet, fonder des principes formatifs qui permettent à de futurs professionnels de se préparer à leur rencontre avec le travail réel : faut-il ignorer les complexités du travail effectif et ne former qu'à des principes de travail génériques, même s'ils s'avèrent peu pertinents dans les situations réelles de travail ? Doit-on tenter de capter le plus complètement possible la diversité du réel et faire apprendre pour chaque cas relevé des modalités d'action adaptées ou faut-il ne plus considérer le savoir sous l'angle exclusif de son apprentissage, mais l'envisager plutôt avec ses possibles usages dans le travail ? Dans le travail de relation de service ces difficultés inhérentes à toute formation se trouvent redoublées quand l'activité professionnelle ne se dévoile que lorsqu'elle dysfonctionne, comme c'est fréquemment le cas pour les métiers de l'intervention sur autrui, comme le travail de *care*, où une certaine invisibilité caractérise le succès même de ces activités (Molinier, 2003). Que faire apprendre quand le travail effectif paraît insignifiant, évident ou à l'inverse, quand sa subtilité se dérobe constamment ? Quelle est la validité des savoirs appris en formation dans leurs usages professionnels ?

Ces interrogations nous paraissent ouvrir de nouvelles perspectives pour ne plus envisager la formation seulement comme un lieu de conformation destiné à apprendre l'exécution d'un travail mais plutôt comme un espace de pensée sur l'action « où des formes de connaissances et de raisonnements doivent être construites et appropriées par les professionnels pour pouvoir leur servir d'instruments » (Mayen, Lainé, 2014:18). De ce point de vue, le travail envisagé depuis la formation, c'est-à-dire à partir du point de vue de celui qui doit le faire apprendre, conduit à questionner la nature des apprentissages à faire faire pour qu'ils soient des ressources pour l'action en situation réelle.

Cette approche des liens entre la formation et le travail cherche à rompre avec une vision purement fonctionnaliste de la formation qui laisse dans l'ombre les implications sociales de ces apprentissages et leurs liens avec les organisations du travail et leurs transformations. En référence à de Coninck pour qui la sociologie de l'éducation permet d'appréhender « les relations sociales d'apprentissage (comme) un apprentissage des relations sociales » (2000:31), il nous semble que la formation doit contribuer à développer ce qu'il nomme des « raisonnements d'exploration » pour permettre à des professionnels de rester sujets de leurs actes et non plus être agis par des procédures pensées pour eux. Cette conception de la formation en prise sur le travail est aussi liée à la manière dont elle peut contribuer à « l'émancipation » (Rancière, 2004) des personnes qui se forment. « On ne charge pas la mémoire, on forme l'intelligence », rappelle Rancière dans *Le maître ignorant*. Former des professionnels ne peut donc se résumer aux seuls enseignements contribuant à l'exécution des tâches mais nécessite aussi de les faire réfléchir aux buts, sens, paradoxes, subtilités, tensions... des résultats attendus. Cette compréhension forme à l'élaboration d'une pensée sur le travail et à la possibilité d'en faire valoir les fondements.

Ainsi, en prenant en compte le travail au sein de ces deux espaces à la fois distants géographiquement, statutairement mais aussi conceptuellement puisque le savoir et l'action ne répondent pas toujours aux mêmes enjeux et exigences, nous nous sommes attelée à comprendre comment le travail et la formation pouvaient se trouver dans un rapport d'engendrement réciproque.

1.2. Une observation impliquée d'inspiration ethnographique

Cette focale d'analyse sur ce rapport entre la formation et le travail suppose pour le chercheur non seulement de connaître le travail à faire apprendre mais également de s'attacher à comprendre celui effectué par les formateurs pour former les stagiaires. Nous faisons le constat que les résultats d'une formation intéressent plus que les processus de travail qui permettent de les atteindre. Dans le champ de la petite enfance, les travaux sur la formation, qui sont nombreux, visent surtout à identifier les savoirs requis au regard d'attentes sociales de plus en plus exigeantes (Cresson, 1998), à questionner « des contenus » de formation à enseigner dans une activité en fonction d'une classe d'âge (Coquidé, 2007), à analyser les modes de coopération entre qualifications (Garnier, 2010)..., mais les manières d'agir et de penser les formations par les formateurs restent peu explorées. Les modalités d'apprentissage d'un métier sont-elles sans incidence sur la façon de l'exercer ? Les savoir-faire « naissent-ils du procès de travail », sans rapport avec la formation ? (Stroobants, 2009:171).

S'intéresser au travail de ces formatrices va alors consister à comprendre ce qu'elles font concrètement des prescriptions et des savoirs, à cerner les buts qu'elles se donnent à l'égard des personnes qu'elles forment, à appréhender ce qui, de leur point de vue, permet de considérer que les professionnelles qu'elles forment sauront faire le travail qui leur sera confié.

Pour comprendre le travail auprès des enfants comme celui des formatrices, nous avons opté pour une approche d'inspiration ethnographique dans les structures d'accueil de la petite enfance comme dans les espaces de formation.

Considérant l'espace de la formation comme un espace professionnel où des collectifs conçoivent et réalisent des modalités d'intervention contribuant au développement des compétences, nous y avons mobilisé la même méthodologie d'observation que dans les crèches. Nous avons donc observé le travail pendant plus de 30 journées complètes dans les crèches et autant dans les CFA et les lycées. À cette immersion dans ces deux types d'espaces professionnels, nous avons ajouté un dispositif d'échanges avec les professionnels observés. Ces échanges nous ont servi à confronter notre compréhension de ce que nous avons observé avec celle qu'elles nous explicitaient à partir de notre questionnement.

Pour éviter le risque, souvent reproché aux ethno-méthodes, de limiter le sens des actions des acteurs à ce que nous pouvons en voir, cette approche combinée, qui peut se définir comme une « ethnographie combinatoire » (Dodier, Baszenger, 1997), reste bien sûr attentive aux actions des professionnels dans leur contexte, mais nécessite aussi d'interpréter ce que font les professionnels, à l'aune de ce que nous pouvons éprouver en les voyant faire. En nous référant à Laplantine (2001), cette immersion procède « d'une expérience qui comporte une part d'aventure personnelle », dont nous avons fait usage dans les entretiens avec les professionnelles pour les inciter à expliciter les mobiles de leurs actions. Cette aventure suppose de prendre en compte notre part d'engagement dans les situations observées, et d'échanger avec les professionnelles lors des entretiens sur ce que nous avons éprouvé. La présence de l'observateur, « loin d'être une source d'erreurs à neutraliser » (Laplantine, 2001), est envisagée dans notre approche comme une ressource pour travailler les écarts de perceptions entre des professionnels d'un domaine (la petite enfance ou la formation) et la nôtre, qui est celle d'une profane, ignorante de l'objet, parce que non impliquée directement dans ces activités. Ce « décalage des cadres de référence » (Benelli, Modak, 2010) entre l'observateur qui, sans expérience du travail observé, peut néanmoins éprouver divers ressentis (craintes, inconfort, incompréhension...) et avoir un certain point de vue sur ce qui se déroule sous ses yeux et ces professionnelles qui agissent en fonction de leurs expériences du travail et d'autres références apprises ou transmises

par des pairs, offre une prise pour accéder à la manière dont les acteurs conçoivent leur travail depuis la place qu'ils tiennent. Ce dialogue établi à partir de perceptions différentes installe une dynamique dans les échanges propice à la remémoration et à l'explicitation chez les professionnelles des mobiles et des indicateurs pris en compte dans le cours même de l'action réalisée. Le chercheur au cours de ces échanges prend plutôt le statut d'un « témoin-interlocuteur » (Ulmann, 2012). Il offre aux professionnelles la possibilité d'expliquer ce qui est fait, de partager des doutes, de questionner des certitudes, d'interroger des allant de soi sur la division du travail... , tout simplement de parler de son travail pour en partager la complexité avec un témoin-interlocuteur, destinataire mais aussi support de cette élaboration.

Dans l'espace de la formation, cette manière de procéder a permis de cerner des conceptions de la professionnalité pour travailler avec les enfants et saisir la place laissée aux savoirs et à l'expérience contribuant à l'exercice du travail. Cette approche conjointe du travail et de la formation éclaire les conceptions et les références partagées dans ces deux espaces, mais donne aussi à voir des zones d'ombre où restent non explorées les interrelations entre le travail et la formation et les processus d'apprentissages en situation de travail qui contribuent au développement des compétences.

Cherchant à comprendre comment s'opéraient des continuités ou des discontinuités entre les apprentissages effectués dans le cadre de la formation ou dans l'espace professionnel, nous nous sommes attachée à ce que les professionnelles rencontrées dans les crèches aient à encadrer des stagiaires formées dans les centres de formation où nous faisons les observations. L'organisation de la continuité des observations depuis la formation jusqu'à la pratique professionnelle a été facile à mettre en place quand nous venions dans les crèches accompagner des formatrices pour effectuer des activités dites de visite de stage ou pour observer les épreuves d'évaluation lors des mises en situation professionnelle (MSP). Elle s'est en revanche avérée plus délicate quand il s'agissait de venir seule, sans autre mobile que d'observer le travail, celui des stagiaires mais aussi celui des autres professionnelles et notamment des tutrices. Deux crèches nous ont néanmoins permis ces observations tout au long de la recherche, sans doute parce que ces deux directrices portaient un réel intérêt à la formation de leurs équipes et se trouvaient à l'aise avec le fait que nous ne venions pas pour juger de leur travail avec les enfants.

Ces difficultés à établir la continuité des observations entre la formation dans la crèche et celle dans le centre de formation nous ont conduit à porter davantage d'attention que prévu aux situations que nous qualifions d'hybrides : les retours de stage, où les futures professionnelles rapportent à la formatrice des situations perçues comme difficiles dans la crèche et les mises en situation professionnelles permettant la validation du diplôme.

Même si ces retours de stage conduisent les futures professionnelles à se remémorer des situations en se tenant avec la formatrice à un certain genre discursif, ils ont pu servir de trappes d'accès pour découvrir leurs interrogations sur leur futur métier et les tensions éprouvées entre l'apprentissage et la pratique professionnelle. Leurs manières de questionner les formatrices sur le travail et les réponses apportées ont mis au jour les décalages sur le travail effectif et son apprentissage. Les mises en situation professionnelle (MSP) permettant l'obtention du diplôme ont quant à elles été précieuses pour comprendre les attendus du travail, ses mises en représentation et l'engagement subjectif qu'il nécessite pour parvenir à concilier de nombreuses exigences. Relevant à la fois de l'espace professionnel et en même temps de l'espace de formation, ces deux types de situations ont permis de saisir l'intérêt et les difficultés des continuités et des ruptures éprouvées par de futures professionnelles entre l'espace de la formation et celui du travail.

1.3. Éclairages sur le contexte institutionnel de ces diplômes

Le public orienté vers cette voie professionnelle concerne très majoritairement des femmes dont beaucoup appartiennent à des minorités visibles (Maghreb, Afrique...). Leur orientation vers le domaine de la petite enfance relève rarement d'un choix mais s'apparente plutôt à une opportunité susceptible de mettre fin à une situation antérieure souvent évoquée comme difficile. On repère parmi les raisons évoquées pour cette orientation plusieurs cas de figures : une orientation subie vers un lycée professionnel à la suite d'échecs scolaires au collège ; l'aubaine d'un contrat d'apprentissage pour celles qui ont quitté la scolarité sans obtenir de diplôme ; l'opportunité de financement dans un cursus de formation continue pour des personnes plus âgées en reconversion ou en reprise de travail, souvent après un temps d'arrêt consacré à l'éducation de leurs enfants. Dans tous les cas, la très grande majorité de ces femmes a eu un parcours de vie chahuté (difficultés scolaires, sociales, professionnelles, de santé...) et recherche prioritairement avec cette orientation l'emploi et non le travail, même si le travail au tout début de la formation ³ est plutôt connoté positivement dans les entretiens.

Sur un plan institutionnel, ces deux diplômes relèvent d'un niveau V de l'Éducation nationale ⁴, mais ils ne drainent pas les mêmes publics du fait de leurs modes d'accès. Le CAP petite enfance (CAPPE) est ouvert à tous sans conditions d'accès et dépend de l'Éducation nationale, tandis que celui d'auxiliaire de périculture (AP) nécessite un concours d'entrée et relève

3. Nous avons conduit ces entretiens moins de trois mois après leur inscription à ces formations. La plupart d'entre elles n'avait pas encore effectué leur stage ou le débutait juste.

4. Le niveau V de l'Éducation nationale correspond à des niveaux de diplôme *infra*-bac (CAP, BEP).

du ministère de la Santé. Ce concours, accessible sans condition, opère une sélection qui contribue à une meilleure valorisation du diplôme qui attire des personnes ayant fréquemment un niveau bien supérieur au bac, ce qui accuse le clivage avec les candidats du CAPPE. Outre le concours, la formation est très nettement orientée sur un versant médical pour les AP, ce qui conforte une image plus valorisante du métier pour un travail similaire auprès des enfants dans les structures d'accueil collectif (crèches, haltes-garderies). Ces différences expliquent les demandes récurrentes des AP pour obtenir le passage au niveau IV de l'Éducation nationale.

Du fait de leur histoire et des liens à leur tutelle, le CAPPE⁵ destine plutôt à des emplois au sein des écoles maternelles (ASEM), tandis que la certification d'AP conduit à l'exercice du métier dans les crèches et dans les structures médicalisées. Cette partition est aujourd'hui remise en question⁶. On constate que de moins en moins d'AP trouvent un emploi dans une structure hospitalière⁷ et que la majorité travaillent dans des structures d'accueil collectif ; du côté des CAP, on observe le phénomène inverse : si l'école maternelle offre encore de nombreuses possibilités d'emplois, les crèches privées et associatives les emploient fréquemment au côté des AP. Il est donc fréquent de rencontrer au sein des crèches des professionnelles possédant un diplôme de même niveau, qui exercent des fonctions similaires sans toutefois bénéficier de la même reconnaissance sociale.

II. Les épreuves invisibles du travail avec les enfants

S'intéresser au travail avec de petits enfants peut paraître incongru tant l'activité ressemble à celle exercée dans un cadre domestique. Certes, les recherches montrent son importance sur le plan des politiques familiales, ne serait-ce que pour répondre aux besoins économiques des foyers (Fagnani, 2001), voire pour contribuer à la socialisation des enfants, mais sur le plan des apprentissages, est-ce vraiment nécessaire d'aller voir le travail de ces professionnelles ? Qu'apprendra t-on de plus qu'on ne sache déjà ?

Découvrir le travail : un risque pour l'enjolivement de la réalité ?

Les crèches comme les écoles maternelles sont considérées par leurs directions comme des lieux à protéger, où toute incursion étrangère au déroulement des activités doit être évitée. Les personnes extérieures aux organisations ne pénètrent donc pas facilement au seul motif de voir et

5. Pour comprendre plus précisément la complexité de ces cursus, voir Odena, Daune-Richard, Petrella (2009).

6. Elle l'est d'autant plus que le nouveau Bac pro service oriente également vers ces métiers et que la modification des rythmes scolaires tend de plus en plus à attribuer des fonctions d'animation auprès des enfants pour les CAPPE, initialement employés pour répondre à des besoins d'aide logistique.

7. Les maternités et les hôpitaux emploient plutôt des aides-soignantes, plus polyvalentes.

comprendre le travail (surtout si, comme le pensent bien des directions et le disent les professionnelles, « il n'y a rien à voir ».)

À cette première difficulté pour pénétrer ces milieux professionnels s'ajoute celle liée aux dangers d'une révélation trop crue du travail entraînant davantage de discrédit sur ces structures d'accueil qui n'ont pas toujours bonne presse.

Les structures de la petite enfance en France, et plus particulièrement les crèches municipales et les haltes-garderies, pour de multiples raisons (craintes de mauvais traitements, culpabilisation des mères qui laissent les enfants, conditions de travail mal adaptées...), ne sont pas toujours bien perçues même si elles sont très demandées parce que nécessaires à l'organisation des familles. Les directions de ce type de structures craignent souvent que le dévoilement du travail n'aggrave ce ressenti contre lequel elles doivent lutter pour rassurer les parents.

Enfin, le maintien d'une certaine méconnaissance des réalités professionnelles peut constituer argument pour éviter de susciter une revalorisation financière de ces emplois. Un voile d'ignorance sur ces réalités, qui portent à conséquences sur le travail effectif, paraît plus facile à maintenir pour les directions. Ainsi, un ensemble d'arguments, les uns tenant à la protection des enfants et aux relations avec les parents, les autres liés aux relations sociales, convergent vers l'idée que le dévoilement du travail peut comporter plus d'inconvénients que d'intérêts. Il conduit souvent à préférer le flou sur ce qui est réellement fait plutôt que de chercher à comprendre ce que les personnes font vraiment pour répondre aux exigences des tâches qui leur sont confiées.

Lorsque ces empêchements sont dépassés, aller voir ce travail pour le comprendre, le découvrir n'est cependant pas chose aisée.

Une activité qui ne se voit pas

De prime abord, l'observation du travail avec les enfants ne renseigne pas beaucoup sur l'activité effective et ce qu'elle exige comme savoirs. En effet, soit les enfants jouent sans solliciter un adulte, et en apparence, la professionnelle semble peu active. On pourrait même croire, si mobilité et mobilisation étaient synonymes, qu'elle ne fait rien. Soit elle répond à leurs sollicitations, mais ces réponses sont le plus souvent discrètes, à peine perceptibles (un regard, un sourire...) et très délicates à interpréter, soit enfin, il s'agit de tâches dites de *soin* (les changer, les nourrir...) qui ressemblent tellement à celles effectuées dans la sphère domestique sans formation, qu'elles ne retiennent pas l'attention. L'observation lointaine peut donc conduire un peu hâtivement à penser que ce travail de présence auprès des enfants n'est pas très dense et qu'il n'est pas nécessaire de l'observer pour chercher à le comprendre. Il suffirait d'être là.

À la différence d'un travail de *care* avec des adultes vulnérables, qui se révèle dès qu'il fait défaut (Molinier, 2003), le travail avec les enfants suppose de savoir interpréter leurs manifestations langagières, qui ne passent pas toujours par une parole articulée et adressée, pour inférer leur satisfaction, leurs demandes. La question de savoir si ce qui convient à l'enfant est complètement ou partiellement identique à ce que comprennent les professionnelles reste peu exploré et ne semble pas faire l'objet de préoccupations.

Par ailleurs, si l'activité est difficile à voir, elle n'est pas plus aisée à faire parler. Ayant fréquemment intériorisé que ce qu'elles font n'a pas d'intérêt, ces professionnelles ne trouvent rien à en dire, si ce n'est pour se déprécier : « Ce que je fais ? Eh bien... Je ne sais pas... Enfin si, mais bon... Je veux dire, tout le monde sait le faire » (tutrice, CAP petite enfance).

Ces difficultés d'accès au travail peuvent conduire à considérer que la surveillance de jeunes enfants est peu exigeante sur les savoirs à connaître et faire apprendre, ce que confirment indirectement les pratiques d'orientation vers ces métiers.

Un travail dénié dans un emploi idéalisé

Mais alors que le travail n'est pas facilement visible, qu'il peut même être confondu avec une activité domestique, l'emploi est davantage reconnu. Cette reconnaissance tient au fait qu'il est d'emblée considéré comme une fonction gratifiante, non d'un point de vue pécuniaire, mais par la fierté qu'il est possible de retirer d'une activité socialement utile. « Elles ont la chance quand même de ne pas travailler à l'usine et donc d'avoir un travail intéressant [...]. Je veux dire, c'est pas comme le travail à la chaîne » (directrice de crèche). L'enfant, investi aujourd'hui comme « un être en devenir » (formatrice d'auxiliaire de puériculture), fait l'objet de nombreux discours sur l'espoir dont il est porteur, qui colorent positivement l'emploi.

La manière de considérer le travail auprès des jeunes enfants est donc traversée de points de vue contradictoires qui se manifestent autant pour les CAPPE que pour les AP : il est dénié comme activité professionnelle nécessitant des savoirs complexes et nombreux, et en même temps, il se trouve surinvesti comme une activité déterminante pour construire la société de demain qui justifie « qu'avec les petits, on n'a pas le droit à l'erreur » (formatrice en CAP). Ce surinvestissement qui tend à faire de la garde des enfants une activité qui porte en elle la réussite ou l'échec de l'éducation des adultes de demain, contribue *in fine* à « enjoliver la réalité » (Sadock, 2003) en laissant dans l'ombre le travail effectivement fait avec les enfants. Des processus d'euphémisation sont alors à l'œuvre dans les discours sur les crèches visant à travestir les représentations de ces espaces, et du travail effectué par les professionnelles. Ainsi, par exemple, la crèche n'est pas un

lieu de garde des enfants mais « un lieu d'accueil », les parents ne sont pas des usagers de ces structures mais des « partenaires de l'action éducative ».

Pour les formatrices qui apprennent à faire ce travail à des personnes qui se trouvent sur cette voie souvent faute de mieux, cette survalorisation qui tend à masquer le travail réel peut devenir source de déceptions quand les jeunes femmes qui s'orientent dans ces métiers recherchent un ancrage professionnel valorisant. Les formatrices s'emploient alors dès les premiers moments de la formation à signaler les difficultés du travail : « N'oubliez pas que le travail est facile... Vous n'êtes plus comme à l'école mais ça ne sera pas plus facile... »⁸.

Un travail de contenance des enfants

Les différentes observations du travail dans les crèches nous ont conduit à identifier deux modèles de fonctionnement, l'un se référant à l'univers de l'école maternelle et impliquant, pour les professionnelles, de mettre en œuvre de nombreuses activités pour préparer les enfants à l'école et à ses exigences, l'autre d'inspiration clinique, opérant au contraire sans stimulation directe des professionnelles (Ulmann, Betton, Jobert, 2011). Ces modèles qui paraissent fonctionner comme des « idéaux-types » sont hybridés en fonction d'autres données prises en compte : l'organisation spatiale de la crèche, la présence des parents, la répartition des groupes d'enfants par classes d'âges, l'effectif des personnels... Cependant, quel que soit le modèle privilégié par la crèche, il s'agit à chaque fois pour les professionnelles de garder la maîtrise des groupes d'enfants qui leur sont confiés pour « que ça ne parte pas en vrille »⁹. Que cette maîtrise soit effectuée par des propositions d'activités (jeux, histoires...) ou des fonctionnements qui stimulent moins directement les enfants, il s'agit toujours de canaliser le dynamisme des petits pour ne pas être débordés. Secondairement, cette maîtrise des enfants assure aussi leur sécurité et permet de leur faire apprendre un autre mode d'expression qui prenne en compte l'autre. Cet apprentissage de la socialisation se heurte parfois à la résistance des enfants qui s'y opposent et le manifestent. La confrontation à ces oppositions peut enclencher une large palette d'actions possibles dont chacune peut faire l'objet de multiples points de vue sur leur pertinence et leur efficacité. Comment réagir, par exemple, à l'enfant qui mord ou n'écoute pas les consignes ? Le punir, le laisser faire, lui expliquer, le mordre également, l'isoler, demander à ses parents de le punir, proposer un rendez-vous avec le psychologue... ? L'observation montre que chaque acte posé par une professionnelle peut faire l'objet de multiples « réserves d'alternatives » (Schwartz, 1988/2012), qui paraissent toutes recevables. Comment apprendre aux professionnelles à identifier les

8. Propos introductif le premier jour d'une formation CAP Petite enfance.

9. Expression fréquemment employée au sein des crèches par toutes les catégories de personnels.

données à prendre en compte pour faire le choix attendu dans ces situations délicates ? En fonction de quels critères leur apprend-on à agir ?

Un travail qui met à vif les affects

Outre l'abondance des normes à prendre en compte pour justifier les mobiles d'une action même minime, l'observation révèle aussi que la mise à nu des affects, et donc leur maîtrise, semble particulièrement éprouvante. Ces épreuves subjectives ne sont peut-être pas pour rien dans l'absentéisme et les fréquentes maladies professionnelles de ces femmes.

Si les situations où les enfants ont des comportements exaspérants qui impliquent des réactions spontanées de la part des professionnelles ne sont pas méconnues, d'autres moins visibles, se révèlent également éprouvantes. On peut par exemple repérer un déni d'une partie du travail qui relèverait, selon la catégorisation de Hughes, du « sale boulot », notamment pour des activités comme les changes des enfants ou le nettoyage. Les propos d'une auxiliaire de puériculture qui cherche à se reconverter sont de ce point de vue éclairants sur ces épreuves subjectives rarement évoquées explicitement : « Je ne pensais pas avant que ça me ferait ça, on ne se rend pas compte mais c'est écœurant à force... Tout le temps des mauvaises odeurs, des changes à faire où on est plongé là dedans... On prend sur soi, mais bon... Enfin moi, je ne supporte plus. [...] Il y a aussi qu'on ne parle qu'avec des enfants... De toute la journée, il faut se rendre compte qu'on n'a jamais une conversation d'adulte : on parle deux minutes avec une collègue ; mais autrement, on ne parle qu'avec les enfants... ». Dans les écoles maternelles, les propos des professionnelles (ASEM) corroborent ce point de vue lorsqu'elles expliquent que les tâches de ménage constituent des moments « pour souffler », après une présence trop dense auprès des enfants.

On repère alors, derrière la dimension enjolivée de l'emploi qui valorise le sens et l'utilité sociale de ces fonctions, des tensions fortes pour retenir les actes spontanés et se conformer à une posture professionnelle irréprochable. Ces difficultés peuvent-elles faire l'objet d'apprentissages, d'une préparation à cette rencontre avec le réel ou doivent-elles être simplement éprouvées puis supportées ? Les multiples injonctions, règles, procédures destinées à bien faire ce travail peuvent-elles donner lieu à un apprentissage dans l'espace de la formation ou les personnes en font-elles l'expérience en débutant leur vie professionnelle ?

III. Reconnaître la professionnalité par les savoirs

Cette première compréhension des buts visés par les professionnelles en situation réelle de travail nous permet maintenant de nous immerger dans l'espace de la formation pour saisir les intentions formatives des

formatrices qui préparent à ces deux certifications, le CAP Petite enfance (CAPPE) et celui d'auxiliaire de puériculture (AP).

III.1. Une prévenance à l'égard des expériences antérieures

La plupart des jeunes femmes qui suivent ces formations ne sont jamais sans aucune expérience de travail (salaré ou bénévole) avec les enfants. Le travail avec des petits ne leur est donc pas complètement inconnu, mais, loin d'être considérées comme des atouts pour développer de nouvelles compétences professionnelles, ces expériences préalables, le plus souvent construites dans un cadre familial, sont perçues comme des obstacles à un bon apprentissage du travail. Il n'est donc pas rare d'entendre les formatrices faire de telles remontrances aux stagiaires : « Non, ça c'est à la maison, jamais à la crèche ».

Deux raisons expliquent cette méfiance à l'égard de ces pratiques expérientielles. D'une part, la volonté de se départir des références aux pratiques domestiques. Cette mise à distance de la pratique ordinaire, difficile à fonder, expose les formatrices à ne faire valoir la pratique professionnelle que par différence avec les pratiques indigènes, spontanées. Dans cette situation, la formatrice ne peut que convaincre les futures professionnelles de se déprendre de l'expérience antérieure pour acquérir ces nouvelles manières d'agir. L'apprentissage à faire est celui de la rupture. Est-ce réellement par la rupture avec l'expérience antérieure que le travail peut être envisagé comme un « agencement d'héritages et de novations » (Schwartz, 1988/2012:215) ?

D'autre part, faire accepter la distance avec des pratiques indigènes impose de faire adhérer à l'idée qu'il n'existe qu'une seule bonne manière d'agir. Ces efforts de valorisation du travail conduisent en effet à instituer un système de normes et de techniques censées se substituer par leur plus grande efficacité à d'autres pratiques émanant, par exemple, de cultures différentes. Il s'agit de substitution d'une pratique à une autre et non d'évolution ou de coexistence. À propos du portage des bébés, une formatrice expliquera : « Nous, on leur apprend à bien porter l'enfant, en lui maintenant le dos tout en le laissant libre de ses mouvements ; si certaines veulent les porter à l'africaine, ça, c'est elles qui voient pour chez elles, mais certainement pas à la crèche. [...] Si on laisse tout faire, ça peut vite partir vers le n'importe quoi... » (formatrice CAP, lycée professionnel).

Les formatrices, en s'attachant à faire apprendre des gestes techniques, cherchent à installer le respect de normes d'action qui, seules, peuvent être considérées comme professionnelles. S'y soumettre est la condition pour être « professionnelle ».

La formation va donc chercher à imposer un *ethos* particulier qui, au-delà de la pratique professionnelle, s'imposera comme une norme sociale

non discutable. S'adressant à des personnes qui ont eu un parcours de vie difficile ou qui viennent de pays avec d'autres cultures, les formatrices ont à cœur autant d'éduquer à des comportements sociaux que de former professionnellement. L'idée que ces jeunes femmes « n'ont pas eu d'éducation », ou qu'elles ont dû affronter seules de multiples difficultés, justifie les propos qui sont tenus à leur égard sur l'importance de travailler à leur propre éducation : « Quand je parle de l'alimentation du jeune enfant, je fais aussi le point avec elles sur leur hygiène alimentaire, et pour certaines, je vois bien qu'elles ouvrent des grands yeux... On ne leur a jamais appris ».

Ce désapprentissage des *habitus* culturels et des expériences antérieures non souhaitées produit parfois des remises en question qui dépassent la sphère professionnelle : « J'apprends surtout tout ce que je n'aurais pas dû faire avec mes propres enfants », explique une apprentie auxiliaire de puériculture, manifestement ébranlée par le cours sur la technique des changes des enfants.

Cette dépréciation de l'expérience n'a pas pour intention de dévaloriser les habitudes sociales et culturelles des personnes mais semble plutôt liée à la conviction (fréquente dans le champ de la formation) que l'agir professionnel se résume à un ensemble de procédures et de notions à connaître et à respecter, indépendamment des fonctionnements habituels des personnes comme des organisations. La formation dans cette optique a donc pour principale fonction de faire apprendre ces principes de travail. Un formateur dans un autre domaine résumera cette position : « Nous, on apprend à bien travailler ; si dans les entreprises c'est n'importe quoi, on aura au moins fait notre travail. Ils sauront... Après, eh bien... C'est aux personnes de voir... » (formateur de formateurs).

III.2. Les savoirs du soin comme marqueurs de la professionnalité

L'apprentissage de savoirs rares constitue une modalité habituelle de la revalorisation des métiers : plus les professionnels détiennent des savoirs peu accessibles au grand nombre, mieux ils peuvent se valoriser socialement et sur le marché de l'emploi. Pour ces deux qualifications, avec un prisme nettement plus marqué pour la formation d'AP, les formatrices s'attachent principalement à faire apprendre un savoir issu du champ médical. Relevant de la science et exigeant le respect de règles d'hygiène non discutables, ces savoirs vont servir à transformer, en les rationalisant, les pratiques indigènes. C'est donc en référence aux savoirs relevant du champ médical que ces fonctions peu reconnues vont tenter de s'imposer comme des métiers. Un référentiel de savoirs, de règles et de procédures, destiné à préciser le métier en en définissant strictement des compétences, sera formalisé à l'image d'autres professions et notamment celle des infirmières dont sont issues les formatrices AP.

L'apprentissage du travail va se faire tout d'abord par l'appropriation d'un vocabulaire technique calqué sur le milieu du soin et par celui de techniques gestuelles particulières. La formatrice dans le cours de nutrition-alimentation demandera par exemple de « suivre le protocole » (la recette) pour préparer un plat à un enfant ; une autre à propos des relations avec les parents expliquera l'importance « de savoir faire ses transmissions » pour construire la relation avec eux. Contrairement aux langues de métiers, qui servent à faciliter les échanges dans le travail, ces termes techniques relèvent plutôt d'une « langue d'emprunt » (Ulmann, Rodriguez, Guyon, 2015) qui n'a pas de réelles fonctions opératives dans le travail mais contribue à une mise en représentation de l'action dans des formes distantes d'une pratique ordinaire. Certains de ces termes, comme celui de transmission, largement employé à l'hôpital chez les personnels infirmiers, sont aussi employés dans les crèches, d'autres semblent n'appartenir qu'au monde de la formation. L'ancrage et les usages de ce vocabulaire dans le travail restent faibles, si ce n'est qu'ils participent de l'instauration d'une posture professionnelle décalée de la pratique domestique et qu'ils permettent d'opérer des distinguos chez les professionnelles entre les formées et les autres.

Outre la langue d'emprunt, les futures professionnelles des CAPPE ou AP s'entraînent en formation à la maîtrise d'un répertoire de gestes émanant également du milieu hospitalier : se laver les mains comme des chirurgiens, désinfecter les outils après chaque utilisation, changer les couches des enfants avec une technique particulière, se différenciant nettement de celle communément pratiquée par les parents.

À ces entraînements techniques effectués dans les préparations aux deux diplômes s'ajoute pour la formation d'AP l'apprentissage de ce qui est nommé « la démarche de soins ». Calquée sur la démarche de diagnostic clinique enseignée dans les écoles de soins infirmiers, cette démarche consiste à les sensibiliser à l'observation du comportement d'un enfant pour l'interpréter à partir d'une grille de lecture qui décrit ses différents besoins¹⁰ en fonction de son âge. L'AP doit alors décrire le comportement de l'enfant et rapporter cette description à un des 14 besoins de la grille, de manière à en déduire son action. Cette démarche cherche à faire apprendre une méthode de travail qui se fonde sur l'observation de manière à retenir l'acte spontané produit par les affects. Elle révèle un modèle de pensée où le savoir enseigné est un savoir maître, à partir duquel il faut orienter le regard de la future professionnelle dans un système pré-organisé qui contraint sa relation à l'enfant.

10. Virginia Henderson propose une typologie de 14 besoins fondamentaux de l'être humain (boire, se nourrir, communiquer...) qui sont classés selon une liste ordonnée à laquelle se réfèrent les professionnels de santé pour effectuer un diagnostic infirmier. Cette approche a été transposée dans le domaine de la petite enfance pour aider les futures professionnelles à faire une analyse des comportements des enfants.

Pour les formatrices, cette méthode assure une « cohérence dans la prise en charge de l'enfant », en appliquant une grille d'interprétation qui met en correspondance l'observation, le besoin, l'action. Cohérente avec l'idée que la valorisation du métier doit s'ancrer sur l'apprentissage de savoirs émanant du champ médical, la transposition de cette approche à la crèche interroge s'agissant d'enfants en bonne santé. Cette démarche appréhende-t-elle vraiment la relation à l'enfant comme une relation soignante ou cherche-t-elle à écarter les notions de demandes et de désirs qui mobiliseraient trop la subjectivité ?

III.3. Des entraînements techniques comme moyens d'une conformation morale

Tous les enseignements ne peuvent cependant être référés à un corpus de savoirs scientifiques permettant de les valoriser. Ainsi, deux formatrices du CAPPE, enseignant dans deux lycées professionnels différents, vont expliquer leurs manières de concevoir leurs cours portant sur l'hygiène des locaux.

La première d'entre elle nous explique qu'elle a obtenu de son inspectrice la possibilité de ne plus faire de travaux pratiques sur ce domaine, estimant que pour ces tâches, elle ne voyait pas l'intérêt de ce qu'elle pouvait faire apprendre. Elle explique que ces temps de pratique ont pu être remplacés par des enseignements généraux, notamment le français et les maths, qu'elle estime plus importants pour la réussite à l'examen de CAP. Est-ce parce que cette tâche ne relève pas d'un savoir qualifié de théorique, qu'elle est considérée comme secondaire et à ce titre, déportée vers l'espace professionnel ?

Ce point de vue n'est pas partagé par la seconde formatrice. Au contraire de sa collègue, elle estime nécessaire de s'attacher à faire pour cet enseignement comme pour d'autres « de la théorie et de la pratique ». Concernant la théorie, elle a conçu une fiche illustrant différents types de balais, et demande aux futures professionnelles de connaître leur nom, leur orthographe et leurs usages. Pour la partie pratique, elle les entraîne à des techniques de nettoyage pour organiser les aires de lavage et ramasser les saletés sur les sols sans l'usage d'une pelle à ordures : « Les pelles, c'est des objets pour aider à la maison ; mais là, c'est l'école, il faut apprendre à enrouler les saletés dans la serpillère ».

Dans cet exemple, la position de ces deux formatrices, bien que différente, interroge pareillement : s'agit-il, dans ces enseignements professionnels, d'apprendre seulement la pratique du balayage ? Pourquoi les deux formatrices n'envisagent-elles, même si c'est de manière dissemblable, l'apprentissage de cette tâche qu'en la déconnectant des buts visés et sans faire réfléchir ces futures professionnelles aux ajustements auxquels elles auront peut-être à se confronter ?

L'observation du travail des ASEM montre que le balayage d'une cour de récréation ou le nettoyage d'une salle de classe ne s'effectue efficacement qu'en combinant la maîtrise technique des outils (balais, seau, produits) à d'autres savoirs sur l'école et son fonctionnement, l'hygiène, les enfants, la sécurité... C'est donc par la combinaison de deux champs différents, celui appelé « théorie » (bien qu'il concerne plutôt des savoirs généraux) et celui dit de la « pratique », qui relève de manières d'agir, que les futures professionnelles peuvent apprendre à ajuster l'action aux exigences locales : que ça soit parfaitement propre, que ça ait l'air propre, que l'enseignant soit dérangé le moins possible, que le travail soit fait dans le temps imparti... Comment les professionnelles pourraient-elles agir si elles ne se réfèrent pas à des savoirs destinés non pas à faire de la théorie mais à théoriser, c'est-à-dire penser à partir de leurs pratiques, pour répondre aux exigences des tâches qui leur sont confiées ?

Désenclaver la pensée sur l'action (la théorisation) de l'action fait prendre le risque à la formation de perdre le sens du travail qui doit être appris. Cependant, loin des situations réelles de travail, et sans s'attacher à comprendre ce qui est fait et attendu, il est effectivement difficile d'apprendre à de futurs professionnels à arbitrer entre différents buts pour parvenir à faire le travail. Le clivage théorie/pratique, si fréquent en formation, n'est-il pas alors le produit d'une méconnaissance des buts assignés au travail qui vient freiner la théorisation qui permettrait davantage de travailler efficacement ?

Les positions de ces deux enseignantes sont emblématiques des difficultés éprouvées par les formateurs pour construire leurs formations, quand loin du travail, les références aux situations professionnelles font défaut et les repères manquent pour faire comprendre et apprendre ce qui est attendu dans le travail. « L'opérateur qui apprend la tâche, n'apprend pas une séquence de gestes mais le but fixé par la tâche », rappelle Leplat (2013:12). Si les buts disparaissent de l'espace d'apprentissage, les tâches à apprendre perdent de leur pertinence et les professionnels mis en situation d'exécutants perdent la maîtrise de ce qu'ils ont à faire. De cette façon, la tâche est réduite à elle-même et la pensée sur l'action se trouve amputée des développements qui permettent aux professionnels de s'ajuster aux exigences ou à l'inédit des situations. Est-ce ainsi que la formation peut tenir sa promesse émancipatrice ?

Ces apprentissages techniques permettent l'acquisition de gestes professionnels très normés et standardisés dont les buts ne semblent que très lointainement liés au travail effectif exercé dans les crèches. En revanche, du point de vue de la formation, ils servent à mettre en scène une nouvelle appartenance professionnelle et sociale qui permet la conformation à des codes sociaux et moraux. Certaines formatrices insisteront par exemple

sur la nécessité de « respecter la pudeur du bébé » (formatrice d'AP) quand il faut lui changer sa couche, d'autres justifieront le fait de le changer sans lui lever les jambes parce que « ce n'est pas beau d'être les quatre pattes en l'air » (formatrice de CAP).

Au-delà de cette posture professionnelle, ces manières de faire spécifiques apprennent également la maîtrise des affects. Beaucoup d'entraînements portent sur l'apprentissage de gestes professionnels effectués en retenant l'engagement corporel. Par exemple, dans la manière de porter un enfant, une formatrice insistera sur la nécessité de le « décoller de son corps » pour lui laisser l'aisance de ses mouvements. Il sera proscrit d'embrasser les enfants, de les qualifier de « ma puce » ou « mon chat » au motif que ces élans affectueux ne sont pas professionnels mais réservés aux parents. La technique devient alors le moyen d'une ascèse relationnelle, dissociant le corps et la tête dans l'acte professionnel.

De tels apprentissages construisent une représentation de la professionnalité quasi stérile, conforme à une certaine image du milieu hospitalier, qui constitue le principal modèle identificatoire. Vu de la formation, l'enfant se résume à un objet de soins et, pour les réaliser, les professionnelles doivent se conformer à un certain ascétisme et ne nouer aucun attachement qui risquerait de les dénaturer. L'apprentissage du « bon » geste dans ses diverses composantes techniques, morales et sociales offrirait une double garantie : une qualité du travail, puisqu'il se déduit souvent que ces bons gestes ne peuvent produire qu'un bon développement pour l'enfant et l'espérance d'une professionnalité mieux reconnue.

IV. La place des savoirs de l'action dans l'apprentissage et la reconnaissance du travail

Portons maintenant attention à la manière dont ces professionnelles débutantes font part de leurs premières expériences dans les structures d'accueil.

IV.1. Un travail d'arbitrage silencieux mais éprouvant

Si les futures professionnelles manifestent des difficultés à mettre en pratique les gestes appris, elles ne les contestent pas et s'y essaient avec application durant la formation ; elles paraissent en revanche davantage heurtées par des choix éducatifs de la crèche qui viennent re-questionner non seulement certains savoirs appris mais surtout leurs modes d'engagement dans l'activité. Si la formation apprend à se distancier de ses habitus culturels et de ses affects, le travail vient rappeler qu'il n'est pas si facile d'enfouir, au nom de la professionnalité, ce qui les constitue culturellement et socialement.

Les épreuves les plus fréquentes sur cette tension entre habitus et posture professionnelle concernent la nourriture. Profondément ancré dans des pratiques sociales et culturelles, le rapport à la nourriture s'avère, même en situation professionnelle, difficilement réductible à l'apprentissage d'une nourriture fonctionnelle définie par ses propriétés et les quantités requises pour chaque âge. Lors d'un retour de stage des AP, une apprentie expliquera sa difficulté à supporter de ne pas inciter les enfants à manger, quand ils refusent « sans même goûter » les plats proposés. Les raisons données par la formatrice pour justifier le point de vue de la crèche retiennent notre attention : « ... Eh oui, on vous dit de ne pas l'inciter à manger, parce que ça, c'est du ressort de l'éducatif. C'est aux parents de faire cela, on n'est pas là pour se substituer à eux... » Ebranlée par la place professionnelle qui leur est dévolue, une autre apprentie ira à l'encontre de l'analyse de la formatrice : « Non, pas du tout, madame ! Dans ma crèche on ne force pas, mais, quand même, on veille à ce qu'ils mangent un peu, on les incite, on essaie... » Sans tenter d'aller plus avant dans les différents mobiles qui conduisent à une pratique plutôt qu'à une autre, la formatrice conclura pour passer à une autre situation : « Ça dépend du projet de la crèche », manifestant alors que ces choix relèvent de la direction de la crèche et non des professionnelles. Serait-il craint que les futures professionnelles sachent défendre un autre point de vue sur leur travail ? Doivent-elles apprendre en formation à se conformer aux décisions prises sans leur avis, même si elles concernent leur mode d'engagement dans le travail qu'elles réalisent ou peuvent-elles aussi faire valoir leurs arguments ? Quels apprentissages tirer de cet échange pour faire comprendre les différents buts, valeurs et savoirs enfouis jusqu'à l'invisibilité dans cette situation banale de la vie quotidienne d'une crèche ?

Les apprenties manifestent également de l'incompréhension sur les remarques professionnelles qui leur sont faites dans le cadre de leur stage, révélant que les attendus professionnels qu'elles essaient de respecter manquent de clarté. C'est le cas de Natacha et de Cyndie. La première explique que, préposée au lever de sieste des enfants, elle s'aperçoit qu'un enfant s'est habillé seul en mettant son pantalon à l'envers. Elle va vers lui pour le lui remettre à l'endroit, mais se fait reprendre par sa tutrice au motif qu'une telle action va à l'encontre du désir d'autonomie de l'enfant, et qu'agir ainsi c'est « l'empêcher de grandir ». Cyndie, quant à elle, rapportera que sa tutrice lui reprochera de n'avoir pas été assez « aidante » au moment de la sortie dans le jardin. Elle aurait dû davantage prendre en charge l'habillement des enfants pour sortir plus vite avec les premiers enfants prêts. Faut-il faire à la place des enfants ou les laisser faire ?

Ces deux situations, évoquées par les stagiaires parce que leur tutrice leur a manifesté qu'elles ne se comportaient pas encore de manière

professionnelle, révèlent que l'ajustement d'un acte professionnel à une situation à traiter n'est jamais univoque, comme peuvent le laisser penser certains enseignements, mais suppose d'arbitrer en fonction de priorités que l'on se donne dans un contexte déterminé. Chaque situation rapportée par les apprenties dans ce temps d'échanges après une période passée dans l'espace de travail montre que les ajustements des manières d'agir aux besoins supposés de l'enfant entraînent des espaces de controverses infinies où chaque geste peut être interprété comme une erreur, une maladresse ou au contraire une heureuse initiative. La multitude d'éléments à prendre en compte pour agir avec pertinence dévoile la complexité des exigences de ce travail qui ne mobilise jamais isolément ou simplement les savoirs appris, même pour les actes les plus minimes, mais montre que ces savoirs sont toujours entremêlés de valeurs, de contraintes, de renoncements.

Le métier semble donc structuré en fonction de multiples normes qui concourent par plusieurs voies à des buts congruents ou contradictoires mais qui dans les débats semblent également recevables. À l'image sans doute des nombreuses conceptions éducatives qui sous-tendent nos fonctionnements sociaux, la diversité des normes inhérentes au travail avec les enfants se trouve en tension avec les discours de la formation qui s'attachent à construire des modes opératoires standardisés et dégagés des *habitus* et de la subjectivité. Réduit, dans l'espace de la formation, à des protocoles impersonnels susceptibles de convenir à tous, le travail, dans sa matérialité concrète, met à l'épreuve les professionnelles débutantes qui font l'expérience délicate des choix, et découvrent dans la confrontation directe aux petits leur propre engagement dans la manière d'effectuer les tâches confiées. En situation réelle, la dissociation du corps et de la tête est moins aisée à faire qu'avec un poupon simulacre.

Cette abondance de normes finit par se neutraliser et contribue à installer le sentiment que dans le domaine de l'éducation des tout petits, tous les choix sont recevables, donc tous peuvent faire l'objet de controverses. Si « trop de normes tuent les normes », comme le dit Guy Jobert, au sens où elles ne permettent plus de donner des repères pour l'action, l'on perçoit alors mieux les difficultés des stagiaires pour comprendre comment faire la part entre ce qui est recevable professionnellement de ce qui ne l'est pas, et celles des formatrices pour ne pas limiter l'apprentissage aux tâches mais faire comprendre et débattre des intentions qui les sous-tendent.

IV.2. L'évaluation : un révélateur des tensions entre savoirs et action

Ce foisonnement de normes d'action rend d'autant plus difficile la construction de repères dans le travail que la place laissée à la mise en débat entre pairs, avec les formatrices ou au sein des équipes est rarement envisagée comme des instances décisives pour la qualité du travail et son

apprentissage. Ces « embarras » du travail laissés insus vont resurgir au moment de l'évaluation.

Pour ces deux formations, même si la nature des épreuves diffère, le processus de validation s'effectue avec un jury conjoint de formatrices et de professionnelles. L'observation d'une part d'une épreuve pratique du CAP et d'autre part d'une mise en situation professionnelle (MSP) pour les auxiliaires conduisent à prendre la mesure des tensions entre les savoirs et l'action pour l'obtention du diplôme.

Lors d'une épreuve du CAPPE où les candidates doivent montrer comment prendre en charge un enfant qui s'est sali en vomissant, nous observons les membres du jury qui délibèrent pour attribuer une note aux candidates. Au cours d'une délibération, un membre du jury signale que la candidate n'a pas utilisé le savon pour nettoyer le poupon. Cette remarque peut conduire à une note en dessous de la moyenne, si le jury en infère que la personne ne connaît pas les règles d'hygiène. Ce constat transforme cette délibération en débat de normes entre enseignants et professionnels : une partie des membres du jury considérant que pour l'hygiène le savon est nécessaire, une autre mettant en avant des directives sur les allergies et considérant que, loin d'avoir fait une faute, l'étudiante a appliqué avec pertinence les directives actuelles.

Se confrontant dans leurs échanges à l'usage des savoirs enseignés, les membres du jury ne semblent pas se questionner sur la validité permanente de ces savoirs dans la pratique. Ceux rompus à leur pratique enseignante estiment que l'usage du savon s'impose en raison d'un savoir de portée générale : « l'eau ne nettoie pas » ; les professionnels relativisent cet avis et montrent que ce savoir, combiné à la directive sur les allergies, s'en trouve modifié. Pourtant, l'enjeu du débat porte moins sur la pertinence de l'action faite par l'étudiante que sur le respect de la procédure qui lui a été enseignée. Au moment de l'arbitrage sur la note, la présidente du jury demande, dubitative : « Vous pensez qu'elle a fait ce qu'on lui a appris dans sa crèche ? » Pour le jury, l'oubli des règles ou la distance aux obligations scolaires ne seraient pas acceptables pour obtenir l'examen ; c'est sur ce doute que se focalisent les échanges finaux et non sur l'usage d'une procédure qui invalide des savoirs considérés comme intangibles.

Les enseignants du jury ne se trouvent-ils pas ici dans une difficulté analogue à celle des professionnelles débutantes lorsqu'elles découvrent les situations réelles de travail ? Quels buts vise ce jury dans cette épreuve pratique : la connaissance et l'application des règles ou leurs usages ? Cette distance aux savoirs est-elle possible sans une prise en compte plus large des attendus du travail ? Ne peut-on pas rejoindre Stroobants quand elle note que « la "bonne" réponse [est] une réponse de principe, une réponse scolaire, une réponse sans rapport avec la pratique. [...] 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 » (Stroobants, 2009:173). S'il s'agit d'une épreuve scolaire, quelle nécessité alors de simuler une pratique de travail ?

Pour les auxiliaires, l'évaluation par le moyen de MSP procède un peu différemment. Dans un premier temps, l'épreuve consiste à observer, dans la crèche, la prise en charge d'une situation réelle de travail par la future professionnelle ; une fois cette activité terminée, elle fait l'objet d'une analyse *a posteriori*, conduite généralement à partir de la démarche de soins, avec la tutrice et la formatrice. Les évaluatrices sont attentives à ce que ces candidates manifestent une posture distancée sur les mobiles de leurs actes, qu'elles qualifient le « savoir-faire ». « Vous êtes trop dans le faire et pas assez dans le savoir-faire », avons-nous fréquemment entendu quand la future professionnelle peinait à justifier ses actions à partir des savoirs enseignés.

Si cette forme d'évaluation peut permettre d'appréhender la capacité de la future professionnelle à repenser l'action passée en vue de sa pratique future, dans nos observations, elle semble rarement employée pour repenser l'action et ses possibles développements, mais pour en justifier la cohérence au regard des besoins des enfants et des savoirs appris à leurs propos. L'épreuve cherche donc à vérifier que le triptyque observer/savoirs/agir est maîtrisé et que les sources de l'agir professionnel sont donc strictement cadrées d'une part par les savoirs de la formation, d'autre part par une capacité à décrire de manière distante le comportement de l'enfant. Cette modalité d'évaluation révèle la manière dont l'apprentissage tend parfois à désincarner les dimensions corporelles et sensibles de la pratique en actes observables et techniques qui enferment le travail dans des protocoles et l'amputent de l'engagement subjectif des professionnels.

Cette modalité d'évaluation effectuée de concert entre formatrices et tutrices dans l'espace de la crèche ne correspond pas aux pratiques de travail que nous avons observées dans la vie quotidienne des crèches par les professionnelles confirmées. S'agit-il aussi d'une pratique scolaire déportée dans l'espace professionnel que les infirmières puéricultrices ont également connu dans le cours de leurs études et qu'elles transmettent, tel un rite de passage (Ulmann, Rodriguez, Guyon, 2015) nécessaire pour l'obtention du statut de professionnelle ? « Je me rappelle que pour moi aussi la démarche de soins c'était ma bête noire... », se remémore une directrice de crèche à la fin d'un jury de MSP particulièrement éprouvant. Est-ce un mode de conformation suffisamment ancré par la formation qu'il disparaît, tel le savoir maîtrisé qui disparaît dans son effectuation ? Est-ce une épreuve décalée de la pratique qui confirme l'idée que la formation serait trop théorique ?

Conclusion : former à partir du travail et non des savoirs

L'analyse du travail avec les petits enfants nous paraît particulièrement intéressante en ce qu'elle met au jour, peut-être plus que pour d'autres métiers, une abondance de normes qui, loin de permettre des repères pour l'action, crée de la confusion parce que toutes semblent acceptables professionnellement. La norme en formation sert donc moins de repères pour l'action que d'opportunités de questionnement sur les possibles manières de tenir un point de vue sur le travail et de l'effectuer. Elle est donc, comme le rappelle Schwartz, technique mais également éthique, dans la mesure où elle permet de manifester les modes d'engagement que chacun agit dans le travail. Ces nombreux débats de normes occasionnés par ces différences d'appréhension de l'activité plaident pour que les professionnels de la formation s'intéressent aux manières de former à des raisonnements, des hypothèses, des analyses et non pas seulement à l'effectuation de bonnes pratiques, qui ne s'ajustent jamais parfaitement à la singularité des situations.

Cette première difficulté se trouve accrue par le fait que, pour le travail avec les enfants comme pour de nombreux métiers de l'intervention sur autrui, les résultats de l'activité sont rarement visibles concrètement. Cette prise de conscience des conséquences de l'action suppose une capacité à se représenter les résultats de son travail dans une temporalité qui dépasse celle d'un présent immédiat. Cet empan de temps qui n'est ni celui de l'action ni celui de la formation est souvent ce qui va donner sens aux tâches à réaliser. Cette compréhension requiert un effort d'imagination qui suppose « d'élaborer en pensée des scénarios, d'estimer leur pertinence, de faire des choix et d'anticiper aussi les actions à mener pour contrôler et réguler l'évolution du processus » (Mayen, Lainé, 2014:53). L'accompagnement de ce travail d'imagination permet une montée en généralité qui amène la personne qui se forme à dé-singulariser la situation de son contexte immédiat pour en dégager des principes d'action et des savoirs liés à une « même classe de situations » (Pastré, 2002). Elle peut y repérer les savoirs mobilisés, les principes qui la guident, les limites à ne pas franchir... et développer ainsi une théorisation de son activité qui lui donnera la plasticité attendue pour s'ajuster aux situations inédites. Former à partir des situations ne signifie donc pas limiter la réflexion et l'analyse à la situation singulière.

Si, comme nous l'avons montré, les savoirs dits théoriques n'ont pas prétention à régler seuls l'action, il n'est pas certain que la validité permanente qui leur est attribuée soit réelle. Le choix d'une situation située et précise, soit d'une approche volontairement resserrée, micro, n'est pas liée à une facilité méthodologique qui permet de mieux cerner une question bien circonscrite. La situation singulière est plutôt à envisager comme la métonymie d'une question de métier qu'elle permet d'éclairer. L'analyse qui peut

être faite en formation ne vise pas à décortiquer toujours plus finement les différentes composantes de la situation jusqu'à s'y perdre, mais permet au contraire, une fois les éléments pertinents dégagés, d'accéder à des dimensions plus générales et collectives qui s'avèrent souvent centrales dans les manières de penser le travail à réaliser.

Les situations rapportées par les professionnelles montrent que le travail est autant lié à leur propre action qu'à celle de leurs collègues. Cette dimension collective est pourtant rarement prise en compte en formation, où le collectif ne semble envisagé que comme la somme des comportements individuels. Si le travail est œuvre collective, son apprentissage ne peut s'effectuer sans prendre en compte la diversité des autrui qui interagissent directement ou indirectement dans la situation. Penser la formation à partir des situations de travail peut être un moyen pour réintégrer sa dimension collective et développer les « raisonnements d'exploration » qui vont permettre « ce délicat mélange d'exploration, de validation collective et d'institutionnalisation progressive des solutions trouvées » (de Coninck, 2000:45).

Former à partir et dans le travail est aussi le moyen de faire reconnaître la professionnalité des personnes qui l'exercent. Le cas des professionnelles de la petite enfance est emblématique des difficultés inhérentes aux métiers de l'intervention sur autrui pour faire reconnaître le travail tel qu'il se fait mais aussi tel qu'il s'éprouve, alors que le déni du travail soit par l'enjolivement soit par la dépréciation est fréquent. La prise en compte de l'engagement subjectif des professionnels constitue un enjeu pour que la formation contribue à tenir sa promesse émancipatrice, la reconnaissance précédant toujours la compétence. Pour autant, cette reconnaissance ne peut s'établir sur des représentations décalées du réel qui créent des leurres, maintiennent dans l'invisibilité le travail effectif et déprécient indirectement l'engagement des personnes dans leur activité.

Comprendre et analyser le travail en vue de son apprentissage ouvre de nouvelles perspectives à la formation en révélant que dans le travail « les connaissances ne s'accroissent pas comme une pyramide de blocs en bois, mais l'ensemble de celles disponibles se cristallisent dans sa totalité en niveaux d'intégration successifs » (Delbos, Jorion, 1984/1990:35). Cette « cristallisation » ne se produit pas sans que la personne y mette du sien. Nous rejoignons ici Stroobants, qui constate que « si le travail 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, matières et manières ». Cette dissociation du corps et de la pensée, de la théorie et de la pratique, du savoir et de l'action ne constitue-t-elle pas un empêchement central à l'apprentissage du travail dans les métiers de l'intervention sur autrui ?

Références bibliographiques

- Benelli N., Modak M. (2010), « Analyser un objet invisible, le travail de care », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n° 1, p. 39-60.
- Cresson G. (1998), « Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes », *Lien social et Politiques*, n° 40, p. 25-37.
- de Coninck F. (2000), « Nouvelles postures cognitives dans le travail et mise en question des processus sociaux d'apprentissage », *Éducation permanente*, n° 143, p. 29-49.
- Coquidé M. (2007), « Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle ? L'exemple de la formation à l'activité "faire découvrir la nature et les objets" », *Recherche et Formation*, n° 55, p. 75-92.
- Delbos G., Jorion P. (1984/1990), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Dodier N., Baszenger I. (1997), « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 37-66.
- Fagnani J. (2001), « La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 6, p. 105-119.
- Garnier P. (2010), « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 1, p. 101-119.
- Hendersen V. (1968/1994), *La nature des soins infirmiers*, Paris, InterÉditions.
- Leplat J. (2013), « Les gestes dans l'activité en situation de travail. Aperçu de quelques problèmes d'analyse », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 15, mis en ligne le 18 février, URL://pistes.revues.org/2951.
- Laplantine F. (2001), *L'anthropologie*, Paris, Payot.
- Mayen P., Lainé A. (2014), *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*, Dijon, Raison et Passions.
- Molinier P. (2003), *L'énigme de la femme active. Égoïsme, sexe et compassion*, Paris, Payot.
- Ochanine D. (1981), *L'image opérative*, Actes d'un séminaire (1^{er}-5 juin 1981) organisé par l'université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine, recueil d'articles de D. Ochanine, Paris, université de Paris 1.
- Odena S., Daune-Richard A.-M., Petrella F. (2009), « Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes », *Marché n° 08/740*, étude sociologique sur les métiers de la petite enfance, Lot n° 1, Caisse nationale des Allocations familiales, Rapport final.
- Pastré P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, janvier-mars, p. 9-17.
- Rancière J. (2004), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18.

- Sadock V. (2003), « L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices », *Travailler*, n° 10, p. 96-106.
- Schwartz Y. (1988/2012), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Éditions sociales.
- Stroobants M. (2009), « Dénouer les ficelles du métier pour connecter les savoirs formels et informels », *Techniques & Culture*, n° 51, p. 164-179.
- Ulmann A.-L. (2012), *Le contrôle : traçage et transmission. Regards sur l'activité des contrôleurs des caisses d'allocations familiales*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes.
- Ulmann A.-L. (2011), « De l'immersion à la construction des données. Un démarche de type ethnographique pour comprendre le travail », in Lemeur G., Hatano M. (dir.), *Approches pour l'analyse des activités*, Paris, L'Harmattan.
- Ulmann A.-L. (2013), « Le travail en crèche à partir de l'invisible », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15, p. 193-206.
- Ulmann A.-L., Betton E., Jobert G. (2011), « L'activité des professionnelles de la petite enfance », *Dossier d'études*, n° 145, Cnaf CRTD, octobre.
- Ulmann A.-L., Rodriguez D., Guyon M. (2015), « Former les futurs professionnels de la petite enfance : entre soin et éducation, quelles place pour les affectifs ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 120, p. 31-43.

Comment apprendre en situation de travail ?

- Partie II -

- **Apprendre en situation de travail..... pp. 52-132**
 - Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail
Mayen Patrick et Gagneur Charles-Antoine, Recherches en Education n°28, *Recherches en Education* (<http://www.recherches-en-education.net>), 2017, 14 p.
 - Conditions et processus d'apprentissage en situations de travail : Apprendre des, avec et par les autres, un facteur essentiel d'apprentissage et de formation
Mayen Patrick, *Epale* (<https://ec.europa.eu/epale/fr>), 2018, 3 p.
 - Apprendre à faire
Pastré Pierre, in *Apprendre et faire apprendre* (E. Bourgeois et G. Chapelle), éditions Puf, 2006, 8 p.
 - Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation
Denoux Souad, *Éducation et socialisation* n°35 (pp. 18-27), *Érudit* (www.erudit.org), 2014, 16 p.
 - Le développement de compétences en milieu professionnel
Endrizzi Laure, Dossier de veille de l'Ifé n°103, *Ifé* (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr>), 2015, 28 p.
 - L'expérimentation de la formation en situation de travail (Fest) interroge les catégories juridiques du droit de la formation
Luttringer Jean-Marie, *Chronique JML* n°119, *JML Conseil* (www.jml-conseil.fr), 2017, 11 p.

Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail

Patrick Mayen & Charles-Antoine Gagneur¹

Résumé

Cet article a pour but de développer la notion de potentiel d'apprentissage des situations de travail et de mettre en évidence un certain nombre de conditions et processus d'apprentissage comme instruments pour la conception de formations en situations de travail. Sur un plan plus large, il vise à replacer l'apprentissage comme intermédiaire entre travail et formation dans le cadre conceptuel et méthodologique de la didactique professionnelle.

Ce texte a pour objectif de développer la notion de potentiel d'apprentissage des situations de travail dans la perspective de mise en place de formations en situations de travail. Les notions de situation potentielle de développement ou d'apprentissage (Mayen, 1999, 2014) ou de potentiel d'apprentissage et de développement des situations (Gagneur, 2010 ; Mayen & Gagneur, 2010) expriment l'idée selon laquelle on peut identifier un potentiel des situations de travail pour l'apprentissage et le développement d'une part, et qu'il est possible d'agir sur celles-ci pour accroître et orienter leur potentiel, d'autre part.

Pour pouvoir le faire, il est nécessaire de disposer d'un cadre de connaissances relatives aux conditions et aux processus d'apprentissage. En effet, identifier le potentiel d'apprentissage d'un environnement professionnel donné suppose de pouvoir rapporter les conditions de travail mais aussi les actions formatives, formelles ou non formelles qui s'y pratiquent, aux activités porteuses d'apprentissage qu'elles peuvent susciter chez des personnes dont le développement des compétences est visé.

Par exemple, dans un atelier d'entretien et de réparation automobile, le travail est distribué aux membres de l'équipe selon leur niveau de compétence estimé par l'encadrement : les pannes et interventions complexes sont ainsi confiées aux plus compétents : ceux-ci peuvent donc découvrir des systèmes techniques nouveaux, plus complexes, entretenir ainsi leur connaissance de ceux-ci. Ils fréquentent souvent la variabilité et la complexité des situations. Ils ont à rencontrer des problèmes, donc à exercer des activités de diagnostic complexe, à rechercher des informations, à poser des hypothèses, à les mettre à l'épreuve. Ils entretiennent et développent leur répertoire de cas, ils peuvent comparer les cas. La répétition des occasions d'exercer leurs capacités de raisonnement à un haut niveau, exigeant de raisonner selon un régime analytique ou conceptuel. À l'inverse, les autres membres de l'équipe ont à réaliser des tâches dont ils maîtrisent la réalisation, qui se situent toujours au niveau de ce qu'ils savent déjà faire. Leurs connaissances des systèmes complexes ne sont plus toujours sollicitées et celles-ci peuvent rapidement devenir obsolètes. En outre, les capacités de raisonner et d'intervenir sur les systèmes ou les problèmes et interventions complexes, peuvent se dégrader. Les activités perceptivo-motrices (leurs habiletés effectrices) mais aussi les activités cognitives, sont faiblement sollicitées. Les répertoires de cas connus sont anciens ou se réduisent. Ici, le potentiel d'apprentissage est limité par une pratique de conduite d'équipe de travail, elle-même engendrée par une contrainte de productivité et de service rapide rendu aux clients. Dans un autre atelier automobile, à l'inverse, la distribution du travail vise aussi l'entretien et le développement des compétences de chaque membre de l'équipe. On peut alors aussi observer

¹ Patrick Mayen, professeur & Charles-Antoine Gagneur, chercheur associé, Unité Propre de recherche Développement Professionnel et Formation (DPF), Agrosup Dijon Université de Bourgogne-Franche-Comté.

des regroupements lors de pannes « complexes » afin de résoudre ensemble le problème, ou lorsqu'un nouveau modèle et de nouvelles technologies sortent.

Alain Savoyant rappelle que l'une des questions les plus importantes pour un formateur est la suivante : « quelle activité la situation et l'action du formateur suscitent-elles chez l'apprenant ? » Par « activité », on entend ici les formes d'activité susceptibles d'engendrer des apprentissages de qualité, autrement dit, engageant et soutenant la construction et le développement de formes d'action, de compréhension, de raisonnement, de pensée.

En termes de conception de formation, disposer d'un répertoire de facteurs associant conditions pouvant susciter des activités apprenantes et formes d'activités engagées dans les processus d'apprentissage doit donc permettre de pouvoir développer les capacités d'analyse du potentiel d'apprentissage du travail d'une part, et d'autre part les capacités de conception d'agencements formatifs utilisant les conditions du travail et les aménagements nécessaires pour les rendre formatives ou plus formatives.

1. Les formations en situations de travail, un enjeu de didactique professionnelle

L'idée de formation en situations de travail n'est pas nouvelle, notamment, dans l'acception classique du compagnonnage pour laquelle un nouveau professionnel apprend avec et par la fréquentation d'un plus expérimenté qui a pour mission de l'aider à apprendre le métier, ou encore avec des notions comme celles de formation intégrée au travail ou intégrée dans l'entreprise qui ont connu leur développement dans les années 1990. Mais l'actualité juridique de la formation, en France, à travers la loi de 2014 sur la formation professionnelle, offre de nouvelles perspectives à cette idée ancienne. En effet, elle ouvre la voie à la reconnaissance, comme action de formation au sens juridique du terme, de formations en situation de travail (FEST). Depuis 2015, une expérimentation nationale est mise en place qui a « pour ambition d'affiner le repérage des critères et caractéristiques pertinentes qui conditionnent l'efficacité de ces formations » (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle, 2015, p.1).

La formation en situations de travail n'est pas équivalente à la formation sur le tas. Elle suppose la mise en place de conditions propres à exploiter et développer le potentiel d'apprentissage du travail, ou, comme le souligne encore le document cité : « à rendre le travail formateur ». Il s'agit donc bien de conception de formations, intentionnelles, organisées et encadrées dont la spécificité est de se réaliser en situations de travail et, pourrait-on dire, par les situations et par l'activité avec les situations. Autrement dit, ce sont des formations qu'on peut qualifier de formelles : elles sont formellement organisées pour compenser le caractère aléatoire des formations sur le tas ou de l'apprentissage sur le tas. Ce qui sous-entend que si le travail peut être formateur, il n'est pas « naturellement » ni systématiquement formateur (Mayen, 2013, 2014).

Le texte précisant l'expérimentation insiste aussi sur les « adaptations nécessaires » de l'organisation et du management. Il ne s'agit pas seulement de développer des actions de formation en situation, mais aussi d'adapter les situations de travail, pour les rendre apprenantes. « En termes d'ingénierie, le montage de dispositifs dédiés aux formations en situations de travail (experiential learning) est exigeant. Ces dispositifs ne sont en effet pas réductibles aux formations dites "sur le tas" (learning by doing / informal on-the-job training) lesquelles ressortissent surtout à la valorisation d'une expérience professionnelle (work experience) et à des apprentissages incidents. Leur montage nécessite que la formation soit considérée par l'entreprise comme un enjeu, que cette dernière – ayant développé une capacité à évaluer ses besoins – ait considéré que la formation en situations de travail constitue un moyen utile de les satisfaire, qu'elle ait les moyens d'adapter son organisation productive en conséquence. Ces dispositifs très spécifiques sont en effet ancrés à la fois sur le travail et sur son organisation ; ils

nécessitent une prise en charge managériale et des aménagements organisationnels parfois importants » (p.6).

Les intentions de la loi convergent avec les intentions et les possibilités offertes par la didactique professionnelle. La didactique professionnelle pour les formations en situations de travail pourrait ainsi être redéfinie comme « l'analyse du travail pour rendre le travail formateur ».

Toutefois, pour pouvoir mener à bien l'analyse du potentiel du travail et des situations de travail pour l'apprentissage puis aménager les conditions du travail afin de le rendre formateur, il est nécessaire de revenir sur ce que sont des conditions et des processus d'apprentissage de manière générale d'une part, et, de manière plus spécifique, d'apprentissage du travail par l'activité en situations de travail, d'autre part. Sans repères éprouvés sur les conditions et les processus d'apprentissage, il est à peu près impossible d'identifier le potentiel formatif de situations de travail, d'abord, et ensuite d'aménager les conditions et les moyens d'action pour concevoir des formations efficaces en situations de travail.

Dans cet article, on insistera donc sur la question de l'apprentissage et des conditions par lesquelles des apprentissages peuvent s'engager, être étayés, au sens initié par Jérôme Bruner (1983, p.261) et se développer par et dans l'interaction avec les conditions matérielles, instrumentales, organisationnelles du travail, telles qu'elles sont aménagées ou non, et dans l'interaction avec d'autres acteurs, dont, au premier plan, ceux qui sont amenés à exercer une fonction formative : compagnons, tuteurs, formateurs.

Préciser les conditions et les processus par lesquels des individus peuvent apprendre du travail et par le travail est une des tâches de la didactique professionnelle. On propose ici de reprendre la notion de couplage pour désigner une unité constituée par la combinaison entre une ou des conditions proposées par un environnement et les activités que l'interaction avec cet environnement suscite pour une personne, et qui construisent des apprentissages. Il est important ici de souligner que, si nous ne pouvons que partager l'idée, développée par Pierre Pastré (2011) selon laquelle toute activité est constructive, au sens où elle exerce un effet de transformation pour une personne, nous considérons que ce qui est transformé peut être infime, ou bien entraîner le renforcement d'une routine, scléroser l'action, réduire le champ des variables prises en compte, etc. On peut donc parler d'une version forte ou d'une version faible de la notion de construction. Ce que John Dewey (2011) distingue par le biais de la différence qu'il fait entre expérience faite ou expérience eue, d'une part, et par la notion de qualité d'une expérience, en tant qu'elle est propre à permettre des expériences ultérieures de qualité. Dans les termes de Dewey, la question du potentiel d'apprentissage des situations peut être reformulée ainsi : quel type d'expérience une situation de travail, ou, plus largement, un environnement de travail amène-t-il une personne à faire ? Comment aménager cet environnement et intervenir avec et auprès d'une personne pour que cet environnement l'amène à faire une expérience de qualité ?

2. La conception didactique de la didactique professionnelle pour la formation en situation de travail

Dans un article fondateur de la didactique professionnelle, Gérard Vergnaud (1992, p.19) propose la définition suivante : « La didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances, en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée. »

Parmi les conditions, ou, plus exactement, les configurations de conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, figurent les conditions du travail dans lesquelles des individus exercent leur activité professionnelle ou dans lesquelles et par lesquelles ils sont supposés apprendre parce qu'ils sont en stage ou en apprentissage. En didactique

professionnelle, « apprendre des situations » revêt deux significations (Pastré, 1999) : apprendre à maîtriser des situations et apprendre par l'activité avec des situations ; « apprendre d'elles » (p.8). Ce qui est à apprendre, pour la maîtrise des situations, relève donc à la fois de ce qui correspond à une maîtrise globale de la classe de situations, et de ce qui constitue et organise les actions tout au long de l'activité avec les situations de la classe.

Cependant, un bon nombre de conditions de travail ne sont pas très apprenantes. Plus exactement, leur potentiel d'apprentissage peut être estimé faible, nul, ou dans certains cas, négatif. (Mayen, 2013) Autrement dit, après une certaine expérience de ces conditions, on peut observer un amoindrissement des connaissances et des capacités des individus qui travaillent dans ces conditions. On peut aussi observer des phénomènes d'obsolescence. Des compétences efficaces dans une situation peuvent devenir obsolètes lorsque des évolutions technologiques, organisationnelles transforment les situations.

Elles peuvent composer des environnements par lesquels on peut plus ou moins apprendre, parfois ne pas apprendre, parfois encore désapprendre. Elles peuvent aussi ne pas favoriser, pour le dire à la manière de John Dewey (2011), des apprentissages de qualité pour faire des expériences ultérieures de qualité. Ainsi on peut apprendre à maîtriser une situation spécifique, sans avoir construit les capacités pour maîtriser d'autres situations de la même classe. On peut aussi apprendre des erreurs, des biais, des pratiques approximatives, des manières de faire qui créent des problèmes qu'on devra essayer de résoudre par la suite. On peut aussi apprendre la part exécutive (ou effectrice) de l'action, mais sans en comprendre les buts et les fins, sans relier l'action aux buts, sans conceptualisation de l'action, etc. Autrement, dit, pour reprendre la théorie de l'activité développée par Alain Savoyant (2008) à partir de Piotr Galpérine et Alexis Leontiev, on peut apprendre la part effectrice d'exécution de l'action sans apprendre les opérations d'orientation.

Ce premier aspect de la définition de la didactique proposée par Gérard Vergnaud permet de préciser davantage la dimension didactique de la didactique professionnelle et, en particulier la dimension didactique de l'analyse du travail. En effet, l'analyse du travail pour la formation, définition fondatrice de la didactique professionnelle (Pastré, 1992, 2011), ne concerne pas seulement la définition de ce qui est à apprendre, mais aussi ce qui, en situations de travail, favorise les activités susceptibles d'entraîner des apprentissages et ce qui, à l'inverse les inhibe, limite, fourvoie, empêche, réduit. L'analyse « didactique » du travail en didactique professionnelle rejoint ainsi une des orientations de l'ergonomie, dont elle s'est inspirée : comprendre le travail pour le transformer. La didactique professionnelle reprend cette définition avec la spécificité propre aux apprentissages professionnels : c'est l'étude des conditions et des processus d'apprentissage au travail et par le travail et en formation et par la formation (Mayen, 2014). Réaliser une analyse du travail pour la formation peut donc prendre plusieurs orientations. L'une d'entre elles consiste à identifier le potentiel d'apprentissage des situations de travail qui composent le travail. L'autre consiste à s'intéresser aux conditions par lesquelles et avec lesquelles des professionnels sont devenus ou deviennent des professionnels compétents.

3. L'analyse du potentiel d'apprentissage des situations de travail et les aménagements possibles

Les notions de situation potentielle d'apprentissage ou de potentiel d'apprentissage des situations (Mayen, 1999 ; Gagneur, 2010 ; Mayen, 2014) sont des notions opérationnelles pour l'identification des situations au regard de leur capacité à être lieu et occasion d'apprentissage et de développement. On peut leur donner plusieurs grandes significations.

Le potentiel d'apprentissage d'une situation

On appelle potentiel d'apprentissage d'une situation sa propension à induire, favoriser ou inhiber des activités constructives générant un développement.

Le potentiel d'apprentissage d'une situation se rapporte à une situation de travail réelle, effective hic et nunc pour les personnes qui ont à y exercer leur activité professionnelle. Il n'est pas une propriété générale d'une classe de situation générique, mais dépend de la manière dont une situation particulière rencontre l'expérience d'une personne particulière. Le potentiel d'apprentissage varie donc au sein d'une même classe de situations, et sa caractérisation appelle un approfondissement des particularités de la rencontre entre une personne, une tâche, les conditions particulières de la situation dans laquelle il l'assume, ainsi que des compétences visées par cette personne. Ceci nous amène à considérer qu'il faudrait distinguer conditions du potentiel de situations et conditions d'actualisation de ce potentiel. L'actualisation serait ainsi fonction des caractéristiques d'une personne relativement au potentiel de la situation. Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons cependant plus particulièrement sur les variations du potentiel d'apprentissage lié aux caractéristiques des situations plutôt qu'à celles des acteurs

Une tâche peut, dans une organisation du travail particulière, être réduite à sa part d'exécution. Les actions de diagnostic, de décision d'action, les actions de contrôle et de régulation peuvent être prises en charge par le système technique ou par d'autres acteurs alors que dans une autre structure, dans une autre organisation du travail, ces mêmes actions relèvent de la responsabilité de l'agent. Dans le premier cas, l'agent est concrètement séparé de cette part de la tâche et il n'a pas la possibilité de la découvrir, de l'apprendre et de construire les formes de raisonnement et d'action qu'elle exige. Cela n'est pas seulement une limitation globale de ses compétences, mais cela influence la connaissance, la compréhension et la maîtrise de la part de l'action qui lui revient ainsi que les possibilités de trouver des ajustements, de construire une gamme d'opérations plus variées. Les modalités concrètes et locales de prise en charge des opérations d'orientation, d'ajustement et d'évaluation de l'action sont donc une source de variation du potentiel d'apprentissage d'une situation.

La variabilité de la situation peut aussi être plus ou moins élevée. Or, si on admet l'idée selon laquelle un professionnel plus compétent est un professionnel qui peut faire face à une plus grande variation et à des variations de natures différentes, l'expérience des variations et du degré de variation des situations que le milieu de travail permet ou non est donc une deuxième source de variation du potentiel d'apprentissage d'une situation.

Dans certains milieux de travail, la variabilité peut être très faible, parce que le processus est très maîtrisé, que le niveau d'exigence et de qualité est peu élevé, que l'objet de travail est banal (au sens mathématique du terme), ou encore que son processus de production est simple, stable, robuste. Elle peut aussi être faible parce que le travail est très divisé, et que son organisation prévoit en amont une répartition du travail sur des opérateurs spécialisés dans une classe de situation, ou que d'autres acteurs reprennent la main lorsque la complexité s'accroît ou que des incidents apparaissent. À l'inverse, la variabilité peut être élevée parce que plusieurs facteurs peuvent évoluer et évoluer indépendamment ou de manière combinée : l'objet du travail peut alors présenter des variations importantes qu'il faut identifier et auxquelles il faut ajuster les opérations à effectuer.

Ainsi, dans un atelier de confection de plats cuisinés, certains opérateurs ont à ajuster de nombreux réglages en fonction de l'état du même type de produit à l'arrivée très différent en fonction des saisons et des conditions ambiantes (légume fraîchement récolté ou non, produit surgelé, etc.). De même la survenue d'incidents ou simplement la possibilité d'incidents à anticiper et à prévenir, constitue un accroissement de la complexité et une des formes de variation. La responsabilité de piloter le processus dans tous les états des variations oblige à penser et à agir selon des registres de raisonnement plus diversifiés et plus élevés.

Dans un autre registre, une autre source de variation du potentiel d'apprentissage d'une situation est sa propension à ouvrir des parenthèses intellectives fructueuses. Nous y reviendrons, mais notons l'importance des interactions, et en particulier des interactions de tutelle permettant des étayages, dans l'ouverture de ces parenthèses intellectives.

Ces quelques dimensions fondatrices n'épuisent pas la diversité des facteurs de variation du potentiel d'apprentissage, mais soulignent quelques axes structurants qui permettent de saisir la propension d'une configuration particulière à induire, soutenir ou inhiber un développement. Ce diagnostic du potentiel d'apprentissage d'une situation ou d'un milieu de travail est essentiel dans la perspective des formations en situations de travail. Il l'est notamment lorsque le potentiel est très faible, car en deçà d'un certain seuil, en matière de formation, il sera très difficile de l'améliorer, même par l'aménagement technique et organisationnel, même par la présence de tuteurs, compagnons, formateurs, même par l'analyse rétrospective de l'expérience vécue. Il faut alors impérativement recourir à la formation hors des situations de travail ou dans et par l'expérience d'autres situations de travail. Une situation de travail répétitive sans variations, sans prises de décision, sans accès à ses tenants et aboutissants, sans complexité, perçue comme maîtrisée, ne peut pas susciter les activités exigeantes qui sont la condition et la base d'apprentissages de qualité.

Le potentiel d'apprentissage d'une série de situations

On peut parler d'une situation à distance de cette situation, dans d'autres situations. C'est un des ressorts des groupes d'analyse de pratiques, des cercles de qualité et des nombreux dispositifs de formation qui utilisent des modalités de type débriefing. Mais c'est aussi, et c'est ce qui nous intéresse ici, une potentialité souvent minorée du travail ordinaire.

Prenons l'exemple d'une mise en bouteille dans une petite coopérative viticole (Gagneur, 2010). C'est une tâche critique, difficile, qui conditionne la réussite de l'ensemble du processus de production et de commercialisation. La mise en bouteille en elle-même n'est pas très favorable au développement : rythme de la chaîne d'embouteillage, postes éloignés, bruit et taylorisation viennent limiter les occasions de mieux comprendre et de mieux faire. Mais cette situation de travail, peu apprenante en elle-même, génère aussi une série de rencontres avec d'autres acteurs et de tâches, périphériques à la mise en bouteille mais nécessaires et systématiquement associées à celle-ci.

Pour ces rencontres, formelles ou non, les acteurs parlent du contexte ou des opportunités commerciales, des stocks, mais aussi de dimensions proprement techniques de la mise en bouteille elle-même (avant) ou de son évaluation (après). Pour réaliser ces tâches périphériques, les acteurs manipulent les mêmes objets (bouteilles, vins à préparer, contraintes techniques de l'outil de production et de commercialisation) avec d'autres préoccupations que celles qu'ils ont lors de la mise en bouteille elle-même. En participant à ces rencontres, ou en assumant ces tâches, les agents qui assureront la mise en bouteille comprennent mieux certains enjeux et certaines particularités du dispositif technique qu'ils utilisent.

Le potentiel d'apprentissage autour de la mise en bouteille doit donc être pensé en l'intégrant dans l'ensemble de la série de situations autour de la situation centrale, emblématique et saillante. La difficulté est que, ici comme dans de nombreux cas, une situation centrale emblématique vient escamoter les situations périphériques qui l'entourent et lui sont systématiquement associées. Et pourtant, l'éloignement de l'objet ou de la situation de travail oblige dans les rencontres à les évoquer à distance, à les qualifier pour en discuter ou pour discuter la manière de les interpréter en actes, et oblige pour les autres tâches à les considérer d'un point de vue différent. Autant d'activités potentiellement constructives qui suggèrent que l'échelle pertinente pour penser le potentiel d'apprentissage d'une situation est celle de la série de situations dans laquelle elle s'insère.

Ceci est d'autant plus crucial que si la répétition avec variation est un levier d'apprentissage puissant, cette répétition de la situation emblématique entrainera, avec des variations, celle de l'ensemble de la série. Penser les effets de la répétition de la confrontation à une situation sur le développement doit donc aussi se faire à cette échelle.

Dans notre exemple, la fluidité de l'organisation du travail permet l'apparition d'espaces autour de la situation pour apprendre à son propos. Mais dans des environnements de travail dégradés,

ou plus couramment dans des environnements de travail dans lesquels la recherche d'efficacité ou le reporting permanent ont réduit la plasticité et les marges de liberté des agents, ces possibilités de réaménagement peuvent avoir disparu ou être en voie de disparition. Quand les pauses sont les seuls moments qui restent aux agents pour parler de leur travail, il est temps d'en redessiner l'organisation : penser l'aménagement formatif des situations de travail réclame une vision globale de l'insertion des situations dont on vise la maîtrise dans l'organisation du travail.

***Le potentiel d'apprentissage d'une situation
telle qu'elle peut être aménagée pour des usages délibérément formatifs***

Nous nous rapprochons ici des intentions de l'ergonomie et de l'idée selon laquelle l'analyse du travail vise à comprendre le travail pour le transformer. Toutefois, dans une perspective de formation, l'analyse du travail vise la compréhension du potentiel d'apprentissage du travail et des conditions du travail pour transformer celui-ci en vue d'accroître son potentiel d'apprentissage. Dans de nombreux cas, il s'agit de libérer des potentialités d'apprentissage réduites ou inhibées par une organisation du travail les prenant peu, pas ou mal en compte.

On citera en exemples d'une telle libération ces nombreux cas où des entreprises conservent certains engins ou machines retirés de la production pour l'entraînement, ou encore d'anciens modèles d'appareils à réparer sans risques (la R5 pour la carrosserie dans une concession automobile par exemple). Dans les deux cas, le travail peut se faire sans risques (pour l'objet du travail), donnant ainsi le droit à l'erreur, aux résultats imparfaits. Autres exemples : on installe un moteur de démonstration sur cale lorsqu'un nouveau modèle apparaît ; on utilise la gamme des plus anciens modèles d'outils utilisés, ou des plus simples, pour organiser une progressivité dans les apprentissages en commençant par apprendre à faire avec un système plus rustique avant de passer aux modèles plus sophistiqués.

On peut citer encore le cas du choix de certaines entreprises suisses, engagées dans le système dual de formation par alternance, qui choisissent d'installer des capots de machines transparents afin de faciliter la visibilité des processus et fonctionnements techniques. Ou une glace sans tain dans un magasin, qui peut permettre aux nouveaux employés d'observer les clients mais surtout les pratiques d'employés expérimentés. Dans ces deux derniers cas, des dispositifs simples peuvent donner accès à des aspects du travail qui seraient sinon difficilement observables, et donc discutables.

Il est aussi possible d'agir sur l'organisation du travail et le processus de production lui-même : ralentir le rythme, arrêter le processus pour dissocier les étapes de l'action ou examiner un état des lieux, l'état d'une production, modifier des critères de quantité ou de qualité de la production, écarter des facteurs de risques ou accroître des conditions de sécurité. Depuis vingt ans, de nombreux groupes qualité se sont essayés à ouvrir ce que Gérard Deledalle (1967), après John Dewey (2011, p.47) appelle des « parenthèses intellectives dans un continuum non intellectif » au sein des processus de production. On reviendra plus loin sur l'intérêt de la notion de parenthèse intellectuelle.

Agir sur l'environnement social du travail est une autre possibilité. En nous inspirant de l'idée de Lev Vygotski (1985) : le potentiel d'apprentissage de la situation est modifié par l'aide apportée par la présence et l'action d'un autre, si possible plus expérimenté. C'est l'idée du tutorat ou du compagnonnage mais aussi de l'accès aux ressources documentaires, aux autres acteurs du milieu de travail qu'on peut rencontrer, consulter, à qui on peut demander aide, information ou explications. C'est la possibilité donnée de participer aux réunions, aux regroupements informels en cas d'incidents ou d'événements porteurs d'apprentissage : l'arrivée d'une nouvelle machine, une « belle panne », un projet à mettre en place, un choix à faire, le remplacement d'une machine, l'aménagement d'un local...

Tous les aménagements évoqués ici ne modifient pas l'organisation du travail et n'influent pas directement sur la production elle-même mais transforment l'environnement en fournissant des

espaces et des ressources pour apprendre du travail, au travail. Nous pensons que la possibilité d'une reconnaissance formelle en tant que formation de ces aménagements est l'occasion de les repenser non plus seulement pour leur contribution à une amélioration immédiate du processus de production, mais pour ce qu'ils sont (aussi) : des occasions d'apprentissage pour ses acteurs. C'est-à-dire donc en faire des moments délibérément formatifs et, suivant en cela Alain Savoyant, s'interroger sur les aspects potentiellement porteurs d'apprentissage et de développement qu'elles induisent chez les personnes qui les vivent.

4. Quelques caractéristiques des situations et de l'activité comme conditions d'apprentissage

Il existe de très nombreuses références issues de différents domaines de connaissance et relatives aux facteurs d'apprentissage. Dans le cadre de cet article, on ne peut ni faire une revue ambitieuse de ces références, ni une présentation exhaustive de ces facteurs, si tant est que cela soit possible. Nous allons donc nous limiter ici à n'en présenter, d'abord qu'une série, qui nous sont apparus comme particulièrement agissants, ou qui sont repérés comme particulièrement agissants, et ensuite à en développer quelques-uns à partir de la perspective de la didactique professionnelle et à partir des travaux de recherche qui ont été conduits dans ce courant.

Conditions et activités apprenantes : des facteurs potentiels d'apprentissage

On peut considérer trois catégories de facteurs potentiels d'apprentissage :

- des caractéristiques de situations qui forment, d'une part, ce qui est à maîtriser et d'autre part, ce dont il faut faire l'expérience pour le maîtriser, et occupe donc aussi un statut de condition d'apprentissage ; ce qui implique la présence de la complexité dans les situations de travail sous les formes, notamment : de la diversité, de la variabilité, des situations, de l'inclusion de tâches nouvelles ou de caractéristiques nouvelles, d'événements ou d'imprévus, de problèmes ou de projets et défis qui mettent à l'épreuve les manières de penser et de faire, qui exigent de penser et d'ajuster ou de réélaborer l'action ;
- certaines conditions d'apprentissage plus fondamentales développées dans ce qui vient d'être dit : l'exigence de faire ou de raisonner au-delà de ce qu'on est déjà capable de faire, comme condition fondamentale de l'apprentissage ; la possibilité de mettre en relation les buts, les effets de l'action, les moyens déployés, les conditions de réalisation de l'action, autrement dit de pouvoir disposer de feed-back. De nombreuses situations de travail sont telles qu'elles ne permettent pas d'accéder et d'évaluer le résultat de son action, pour des raisons structurelles ou organisationnelles. On peut citer aussi la sécurité ; la conscience d'un enjeu d'apprentissage ; la possibilité de diriger et de maintenir son attention vers les aspects les plus pertinents de l'environnement de travail en relation avec son action ; les possibilités de répéter l'action, de s'entraîner, de répéter sans répéter, autrement dit de faire varier les possibilités d'une même action, ce qui permet de devoir maintenir son attention, d'inhiber les routines et d'ajuster l'action ; la possibilité de comparer et de repérer des analogies ; la possibilité de construire des inférences ; la possibilité de pouvoir faire varier les points de vue sur la situation ou certains de ses aspects ; d'essayer et de se tromper, de reprendre l'action, de la corriger, d'hésiter, douter ; de devoir ou pouvoir revenir sur l'action, et notamment avec d'autres et par la verbalisation ou encore de coopérer pour anticiper, conduire et évaluer l'action individuelle et collective, de bénéficier d'aides et ressources de différentes natures dont l'aide et le guidage ou l'étayage des autres.
- une série de conditions de base de tout apprentissage intentionnel, particulièrement bien mises en valeur dans les travaux de Daniel Kahneman (2012) : l'apprentissage rationnel et ambitieux suppose attention, conscience, systématisme, contrôle et suspension des compréhensions trop rapides. Il suppose aussi la mobilisation de formes d'activités cognitives exigeantes. Autrement dit, pour apprendre à penser, agir, raisonner, anticiper dans le travail, il

faut que les activités cognitives exigeantes correspondantes soient sollicitées, stimulées, entraînées et étayées. Il faut aussi que ce que Daniel Kahneman appelle le système 1, le système rapide, intuitif, routinisé, soit inhibé et que le système 2, rationnel, plus lent, demandant plus d'effort d'attention et de concentration, plus contre-intuitif, soit mobilisé. Or, comme l'écrivait déjà John Dewey, la pensée, qui prend pour lui la forme de l'enquête, ne s'impose que lorsque la continuité de l'activité est menacée ou interrompue et qui correspond à la parenthèse intellectuelle que nous avons évoquée plus haut.

***Des facteurs potentiels d'apprentissage :
quelques outils et moyens de l'analyse du potentiel d'apprentissage
des situations de travail et de la conception de formations en situations de travail***

Tout d'abord, la didactique professionnelle utilise la notion de situation en pensant à une classe (ou à une famille de situations). Ce qui est enjeu de formation n'est pas seulement la maîtrise d'une situation particulière, mais la maîtrise d'une classe de situations. Gérard Vergnaud (1996, p.282) propose plusieurs caractéristiques de la compétence d'un individu. On peut ici en retenir deux : « il est capable de faire face à une certaine classe de situations (ou à un ensemble de classes de situations) » et « il dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter, en fonction de la valeur prise par les différentes variables de situations. » Dans ces définitions, sont en jeu la diversité des situations qui composent une même famille et les variations qui interviennent inévitablement, même dans le cadre d'une situation particulière, dès lors qu'elle se répète, car elle ne se répète jamais à l'identique.

- *Faire l'expérience de la diversité et de la variabilité*

Les notions de diversité, de variabilité constituent les deux premiers repères et les deux premières conditions d'apprentissage. Quel empan de diversité, de variabilité un professionnel est-il supposé maîtriser ? Si l'on tient pour vraie une proposition sur l'apprentissage selon laquelle pour apprendre la diversité et la variabilité, il faut faire l'expérience de la diversité et de la variabilité, les conséquences pratiques pour l'ingénierie de formation sont immédiates : elles peuvent aller dans deux sens : agir sur les conditions, en sélectionnant et activant des formes de diversité ou de variabilité, dans le cours du travail, y compris en créant des variations pour le besoin de l'apprentissage ; agir sur le parcours, en amenant celui qui apprend à découvrir et à faire l'expérience de plusieurs situations de la même classe, par exemple dans des postes, services, ateliers différents, voire entreprises ou sites différents, et à faire ainsi, l'expérience de diversités et de variations de la même situation. On a affaire ici à trois enjeux : celui d'abord de la construction des capacités à distinguer, repérer les caractéristiques des situations pour identifier la nature, l'état ou l'évolution des situations qui pourront être rencontrées en cours d'action ; celui ensuite de la construction d'une gamme d'actions pour répondre aux différentes occurrences des situations ; enfin, sur un autre plan, l'enjeu de la généralisation et de la conceptualisation, puisque c'est à partir de l'identification des aspects invariants et des différenciations qui les accompagnent que la conceptualisation comme processus de généralisation peut s'effectuer. Les processus cognitifs en jeu dans ce cas sont nombreux, mais on peut en faire ressortir quelques-uns.

- *La comparaison et l'identification des ressemblances et des différences entre situations*

Ils supposent cependant souvent un étayage humain. Celui-ci porte d'abord sur la stimulation des activités de comparaison et un guidage à propos de ce sur quoi portent les différences et les ressemblances, qui, même au cœur de l'action, ne « sautent pas aux yeux ». Les différences et ressemblances peuvent ainsi porter sur les buts, les niveaux de performance visés, les modes d'action, les prises d'information, ou sur les outils et systèmes techniques utilisés, la nature et la qualité du matériau à transformer, de différents aspects de l'organisation du travail (Mayen & Bazile, 2002).

- *Les processus relatifs aux changements de point de vue*

Les points de vue et les changements qu'on peut leur faire subir d'un point de vue didactique peuvent être de natures très différentes : on peut faire et regarder faire, se regarder faire, avoir un retour sur ce qu'on a fait ou sur ce que l'autre a fait. On peut se mettre à la place de. Mais on peut aussi découvrir un chantier, une tâche, en l'approchant, spatialement de manières différentes, par exemple, en agriculture en considérant une parcelle à cultiver directement au niveau du sol ou en en faisant le tour, ou encore en observant d'abord ce qui l'environne. On peut regarder de loin ou de près, avec ou sans instruments intermédiaires, en partant d'un élément ou de l'ensemble. Enfin, on peut aborder une situation d'un point de vue technique, économique, esthétique, de santé, etc.

Le changement de point de vue, dont le rôle dans l'apprentissage et le développement a été mis en évidence par Jean Piaget avec la notion de décentration a été depuis largement développé dans les travaux de psychologie du développement et plus récemment en neuropsychologie et neurophysiologie. Alain Berthoz y revient largement avec la notion de vicariance, c'est-à-dire la capacité « qui permet à notre cerveau d'appréhender le monde extérieur et de nous y adapter en permanence. Car tout acte créatif implique un changement de point de vue offrant une perspective nouvelle sur les choses, un décentrement que seule la vicariance est à même de provoquer » (2013, p.242).

La diversité des situations et la variation des conditions du travail sont à considérer comme des opportunités d'engager des processus de décentration, ou de changements de point de vue. La construction de différents points de vue participe à la construction d'une représentation ou d'un modèle élargi et enrichi d'une classe de situations de travail et des actions possibles qui lui sont associées, autrement dit, ce que Pierre Pastré (2011) appelle un *modèle opératif*, ou, Jacques Leplat (1995) une *représentation fonctionnelle*.

Enfin, ces variations et diversités contraignent à ajuster l'action et donc à construire un plus grand répertoire d'actions disponibles ou un répertoire d'opérations qui constituent une action. La question de la généralisation et de la construction des invariants, autrement dit, du processus de conceptualisation n'est pas assurée par la seule fréquentation active des situations. Là encore, les étayages humains sont le plus souvent nécessaires, ne serait-ce que pour guider l'identification puis la désignation langagière des invariants, puis pour les mettre en relation avec les actions de prise d'information, d'inférences et de raisonnements, de décision d'action, et enfin, d'exécution et de contrôle de l'action. En termes de guidage, cela revient à diriger l'attention vers la relation entre buts visés/effets produits, actions réalisées et conditions comme état et dynamique des variables principales de la situation. En termes d'ingénierie, on y reviendra un peu plus loin, on peut se heurter, en situations de travail, à la difficulté, voire à l'impossibilité pour celui qui apprend d'accéder aux effets de son action, résultats sur le produit attendu du travail et conséquences éventuelles sur le système technique et la santé de celui qui travaille. De même, il peut être difficile de percevoir les effets de l'action sur le processus de travail, ce qui a pu conduire, comme noté plus haut, des entreprises suisses à privilégier des machines carénées dans des matériaux transparents pour permettre aux apprentis d'accéder au fonctionnement des machines. Comme le décrit Sylvie Ouellet et ses collègues, dans un ouvrage en cours d'écriture et consacré aux apprentissages dans les entreprises, la réduction du rythme de production, les possibilités d'arrêter le cours de la production, d'examiner les différents états de transformation d'un produit, voire d'un service, sont des moyens de permettre de faire l'expérience du travail.

- *La répétition et l'entraînement*

L'expérience de plusieurs et différentes situations de la même classe et l'expérience des variations comportent l'exigence de répéter et d'entraîner les activités de prise d'information, de reconnaissance des différences et ressemblances. Il s'agit donc de répétition sans répétition. Néanmoins, on tend parfois à oublier que la construction, l'appropriation ou la maîtrise des actions et opérations nécessitent d'être répétées et entraînées. C'est une condition fondamentale pour l'apprentissage et le développement d'un geste perceptif, d'un geste effecteur ou d'un geste

davantage cognitif comme l'inférence et les raisonnements comprenant une succession de prises d'information et d'inférences. Le potentiel de diversité et de variabilité d'un milieu de travail peut être d'un degré plus ou moins élevé, de même que son potentiel de répétition sans répétition et son potentiel d'entraînement.

L'entraînement est une notion qui semble parfois oubliée de la conception de la formation. Elle est issue du principe selon lequel la construction des capacités d'action (incluant les capacités de raisonner l'action) suppose d'avoir à réaliser la même catégorie d'action, un certain nombre de fois. L'enjeu est d'abord de répéter pour mémoriser et de construire des routines, y compris des routines de suspension de l'action, de diagnostic et de contrôle. C'est aussi de reprendre l'action afin d'ajuster et d'affiner les capacités d'action. On observe, par exemple, dans les apprentissages professionnels, des phénomènes de simplification, d'élimination des opérations de l'action inutiles, coûteuses, risquées pour ne retenir que les formes d'action satisfaisantes. On observe des phénomènes de généralisation et de conceptualisation, de construction de principes ou de règles d'action valant pour une classe élargie de situations et d'événements. L'entraînement est donc, enfin, entraînement et répétition, mais sans répétition à l'identique. Gérard Vergnaud (1996), dans sa théorie des schèmes et des champs conceptuels souligne qu'un schème est une organisation invariante de l'action. Il précise que c'est l'organisation qui est invariante et pas l'action, car l'action ne se répète jamais complètement à l'identique, parce que les situations ne se présentent jamais à l'identique. Toutefois, comme on l'a noté plus haut avec les notions de diversité et de variabilité, les situations que rencontrent des professionnels peuvent se situer dans des empan de diversité et de variabilité très étroits. Ce qui réduit les possibilités de construction de schèmes suffisamment ouverts à la diversité et à la variabilité. L'entraînement consiste donc à répéter la mise en situation dans la diversité et les variations des situations, afin de susciter des activités qui entraîneront ajustements et enrichissements des modes d'action possible.

L'entraînement est une notion qui est facilement utilisée pour la part d'exécution de l'action ou pour les actions et opérations effectrices dans lesquelles les mouvements du corps sont en jeu. Mais c'est une notion moins mobilisée pour la part intellectuelle de l'action : prises d'information, diagnostics, élaboration de scénarios d'action, anticipations, choix d'action, contrôle de l'action, etc. Tout se passe souvent comme si ces actions et opérations ne demandaient pas à être éprouvées, entraînées, répétées, ajustées, affinées et élargies.

Dans le même ordre d'idées, on met volontiers en jeu l'entraînement pour l'appropriation des instruments matérialisés, mais beaucoup moins pour ce qu'on pourrait appeler la manipulation des concepts, des principes, qui composent pourtant le répertoire des instruments de pensée et qui demandent donc aussi un entraînement intensif et soutenu.

Les situations de travail peuvent aller du moins favorable au plus favorable en matière d'entraînement. Pour des raisons structurelles, les variations sont réduites et les situations dégradées ou risquées sont rares ou les incidents n'apparaissent pas quand cela serait utile pour celui qui apprend. Pour des raisons sociales, les plus expérimentés peuvent prendre la main ou, par exemple, des agents de maintenance en cas d'incident ; ce qui prive celui qui apprend des possibilités de s'entraîner. On peut encore souligner que la question de l'entraînement concerne aussi les risques de dégradation des capacités acquises. Si un professionnel n'a pas l'occasion d'exercer suffisamment souvent ses capacités pour une catégorie de situation ou pour des configurations de situation rares ou complexes, on peut observer une dégradation rapide des capacités.

- *Progressivité*

La progressivité est une condition d'apprentissage. Progressivité ne signifie pas d'opposer simplicité et complexité dans un parcours uniforme allant du simple au complexe. Progressivité signifie, dans la conception d'un parcours d'apprentissage, d'organiser les conditions pour un apprentissage progressif contrôlé. La progressivité consiste donc à proposer des situations et des tâches telles qu'elles mettent celui qui apprend en situation d'avoir à déployer des activités

qui vont l'amener à apprendre, et qu'il ne maîtrise donc pas encore ou pas complètement. Mais ce qui est à faire doit aussi rester à la portée de celui qui apprend. C'est dans ce sens qu'on va prendre en charge et/ou réduire la complexité et la difficulté. Les formes de travail se prêtent plus ou moins à la progressivité. Patrick Kunegel, dans sa recherche sur le tutorat et l'apprentissage de la mécanique auto dans les garages (2011) montre que le travail de réparation et d'entretien se prête bien à la mise en place d'une progressivité puisqu'au quotidien, des tâches et situations de niveaux de complexité différents peuvent intervenir. Elles peuvent être proposées à l'activité des apprentis en fonction de leur acquisition des compétences. Ce n'est pas le cas dans d'autres métiers dans lesquels la complexité est d'emblée présente : des entretiens de conseil, des entretiens relevant du travail social ne sont pas faciles à définir *a priori* comme accessibles ou pas aux capacités d'un apprenant. Des formes de progressivité sont possibles, dans le travail, par exemple, lorsqu'un plus expérimenté accompagne un moins expérimenté. Le second peut observer le premier, puis les rôles peuvent s'inverser. Les deux peuvent exercer une activité « réfléchie » avant et après la prestation de l'un ou de l'autre. Le plus expérimenté peut anticiper sur la complexité des cas et déléguer la conduite accompagnée ou autonome d'un entretien lorsque celui-ci paraît à portée du nouveau. En énonçant ces quelques possibilités, on définit ainsi des variations possibles de configurations formatives susceptibles de créer de la progressivité là où elle n'est pas présente dans les conditions ordinaires du travail. Autrement, dit, pour rendre ces dernières formatives. La progressivité peut être définie dans la nature des tâches assignées pour une situation, ou entre les situations. Ainsi un conseiller moins expérimenté pourra être chargé de prendre des notes sur ce qui se passe dans l'entretien, il pourra aussi rechercher des informations pour le conseiller ou l'utilisateur, en cours d'entretien ou après celui-ci. Dans une certaine mesure, la notion de participation périphérique puis centrale développée par Jane Lave et Étienne Wenger (1991) rend compte des formes de progressivité qu'il est possible d'identifier dans les situations de travail dans lesquelles des collectifs sont en place.

- *Réflexivité et analyse de l'activité : penser et parler comme facteurs fondamentaux de l'apprentissage*

Nous avons gardé pour la fin un des facteurs d'apprentissage les plus souvent mis en avant, notamment en didactique professionnelle. La configuration qui fait de l'exercice de l'activité suivie de son analyse après coup une condition essentielle d'apprentissage n'est cependant peut-être pas suffisante pour apprendre. C'est pourquoi nous ne la mettons ici en évidence que comme une configuration parmi d'autres. Pour John Dewey, dont la philosophie est à l'origine de la notion de réflexivité, réfléchir ne signifie pas réfléchir après, mais réfléchir avant, pendant et après. L'analyse peut donc se conduire avant, pendant et après l'action et pas seulement après coup. Alain Berthoz (2013) en discutant de la capacité de vicariance, à partir des travaux de neurologie, montre la puissance des phases et des activités « mentales » préalables à l'action pour décider et réguler l'action et pour apprendre. Par l'obligation d'explicitier l'action à venir, d'analyser pour soi ou pour un autre l'état ou l'évolution d'une situation, donc de prendre les informations et de les traiter, de construire et justifier des inférences, d'imaginer et de construire des scénarios d'action, puis de prendre des décisions d'action, ce sont les processus de formation de l'action qui sont en jeu et sont sollicités. Dans la phase postérieure, ce sont les processus de mise en relation, des conditions, des moyens et des fins, des enchaînements de causes et de conséquences, des relations de signification et de détermination, d'évaluation et de reconstruction de l'action qui sont activés. Dans les deux cas, ce qui est en jeu, fondamentalement, c'est la mise à distance de l'action, sa stimulation et sa manipulation « abstraite » au sens où il ne s'agit pas de faire mais d'anticiper, de contrôler et d'évaluer, d'analyser le faire. Ceci, hors des contraintes de l'action, hors des contraintes du temps, de la confusion et de l'irréversibilité de l'action. Ce qui est en jeu encore, c'est, par l'obligation qui est faite de s'expliquer avec et pour un autre, de maintenir une attention consciente, volontaire, de diriger et de maintenir son attention sur les facteurs essentiels de l'action, d'en prendre conscience ou de les avoir davantage en conscience et de pouvoir les transformer en savoirs et outils disponibles pour les actions futures. Le rôle du langage et de l'interaction avec les autres est, de fait, fondamental. Il faudrait un autre article pour revenir et préciser ce rôle ainsi que le rôle des autres dans le potentiel d'apprentissage des situations de travail.

Conclusion

La mise en place de formations en situations de travail constitue un défi exigeant pour la conception des formations, ce qu'on appelle aussi l'ingénierie de la formation. Elle suppose deux étapes combinées qui mobilisent les mêmes « outils » conceptuels et méthodologiques. La didactique professionnelle se trouve interrogée dans ses capacités à pouvoir expliciter les références par lesquelles il est possible, premièrement, d'analyser le potentiel d'apprentissage des situations et d'un environnement de travail, et deuxièmement, de concevoir les conditions de la formation en situations de travail, en mobilisant le potentiel de cet environnement et de ce milieu, en les aménageant, et en organisant des interventions formatives en relation avec l'activité en et avec les situations de travail. Ce qui nous amène à proposer une variation de la définition de la didactique professionnelle comme analyse du potentiel d'apprentissage ou du potentiel de formation des situations de travail pour la formation en situations de travail. Ce qui nous amène aussi à revenir sur les facteurs d'apprentissage du et par le travail, entendus comme couplage entre conditions et processus d'activités engendrant des apprentissages. Or, il nous est apparu que beaucoup de ces facteurs sont soit ignorés par les auteurs qui écrivent sur la conception des formations, soit laissés à l'état implicite. Cela aboutit à ce que les configurations d'apprentissage supposées efficaces soient limitées à quelques-unes et relativement stéréotypées au-delà des manières de les désigner : simulations, action-analyse de l'action dont on retrouve le type dans tous les travaux sur la réflexivité, les auto et hétéro-confrontations, l'explicitation, etc. Or, la lecture des pédagogues comme celle de la psychologie des apprentissages (Fayol, 2011) ou encore celle de chercheurs sur les facteurs d'apprentissage, par exemple John Hattie (2014), laissent penser que l'apprentissage résulte plutôt de l'activation de différentes formes d'activité combinées et successives, résultant elles-mêmes de l'agencement de différentes configurations de conditions dont les apprenants doivent faire l'expérience. La didactique professionnelle a parfois été critiquée pour n'avoir pas suffisamment précisé par quels moyens on passait de l'analyse du travail à la conception des formations. Les propositions faites ici essaient d'apporter une réponse : le maillon manquant est celui des facteurs d'apprentissage : l'analyse du travail en didactique professionnelle doit être une analyse didactique du travail et donc une analyse du potentiel d'apprentissage des situations de travail. La conception des formations, en situations de travail ou en dehors, suppose, elle, de se faire en mobilisant toutes les connaissances disponibles sur les facteurs d'apprentissage, afin, de concevoir les agencements porteurs de riches potentiels d'apprentissage.

Références

- BERTHOZ Alain (2013), *La vicariance*, Paris, Odile Jacob.
- BRUNER Jérôme (1983), *Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DELEDALLE Gérard (1967), *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DEWEY John (2011), *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DGEFP (2015), *Appel à candidature en vue d'une expérimentation concernant le soutien aux formations en milieu et situation de travail dans les PME*, Document non publié.
- FAYOL Michel (2011), « Un esprit pour apprendre », dans Étienne BOURGEOIS & Gaétane CHAPELLE (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, p.59-64.
- GAGNEUR Charles-Antoine et MAYEN Patrick (2010), « Le territoire est-il une situation de développement ? », *Éducation Permanente*, n°184, p.63-78.

GAGNEUR Charles-Antoine (2010), *Rencontres et interactions au fil du travail, sources de développement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne / Agrosup Dijon.

HATTIE John et YATES Gregory (2014), *Visible learning and the science of how we learn*, Londres, Routledge.

KAHNEMAN Daniel (2012), *Système 1, système 2, les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion.

KUNEGEL Patrick (2011), *Les maîtres d'apprentissage*, Paris, L'Harmattan.

LAVE Jane et WENGER Étienne (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MAYEN Patrick (2013), « Les limites de l'expérience », dans Jean-Marie BARBIER et Joris THIEVENAZ (coord.), *Le travail de l'expérience*, Paris, L'Harmattan, p.293-319.

MAYEN Patrick (2014), « Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants. L'entrée par la didactique professionnelle », dans Patrick MAYEN et Armelle LAINÉ (dir.), *Apprendre à travailler avec le vivant*, Dijon, Éditions Raison et Passions, p.15-75.

PASTRÉ Pierre (1999), « Éditorial », *Éducation Permanente*, n°139, p.7-11.

PASTRÉ Pierre (2011), *La didactique professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

SAVOYANT Alain (2010), *Travail et Apprentissages*, n°5, p.172-180.

VERGNAUD Gérard (1992), « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? », *Éducation Permanente*, n°111, p.19-31.

VERGNAUD Gérard (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans Jean-Marie BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VYGOTSKI Lev S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.



Conditions et processus d'apprentissage en situations de travail, épisode 11 : Apprendre des, avec et par les autres, un facteur essentiel d'apprentissage et de formation

17/04/2018 by Patrick Mayen

Conditions et processus d'apprentissage en situations de travail :

Episode 11 : Apprendre des, avec et par les autres, un facteur essentiel d'apprentissage et de formation

Dans la série sur les conditions et processus d'apprentissage en situations de travail, et au tout début du printemps, nous abordons la deuxième saison et un sujet qui devrait s'étendre sur plusieurs mois. Apprendre des autres et par les autres. Les « autres » sont les personnes qui font partie de l'entourage professionnel plus ou moins proche : ceux qui jouent un rôle de tuteur, de compagnon, les collègues qui exercent les mêmes tâches, les collègues avec qui on coopère, les encadrants, les clients, les fournisseurs, etc.

Tous peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage en milieu de travail, tous peuvent participer aux processus d'apprentissage, et ce, de manière plus ou moins intentionnelle, plus ou moins explicite. Le potentiel d'apprentissage, de, par et avec les autres, peut être très élevé, mais, comme pour les autres facteurs, peut aller du plus élevé au plus faible voire au plus négatif. Imiter un « autre » incompetent, n'aide pas toujours à devenir compétent, par exemple.

Dans ce qu'on peut désigner comme formation en milieu de travail, par opposition avec l'apprentissage sur le tas, les autres, pairs ou plus expérimentés, peuvent être explicitement mobilisés et se voir confier des fonctions de formation.

Mais, en quoi, pour quoi, pourquoi et à quelles conditions la fréquentation des autres peut-elle susciter et soutenir des apprentissages en situation de travail ? Comme nous l'avons plusieurs fois évoqué dans des textes précédents, si, globalement, nous avons l'idée que les autres jouent un rôle important dans la formation et les apprentissages au travail, nous savons moins bien comment et pourquoi ça marche et comment, par conséquent, nous pourrions organiser les choses pour optimiser les conditions pour que ce rôle s'exerce au mieux.

Dans ce premier épisode, nous allons évoquer quelques caractéristiques générales de ce que nous avons choisi d'appeler « apprendre des autres, par les autres et avec les autres », pour souligner d'emblée la diversité des types d'interactions que peut entretenir quelqu'un qui apprend avec son entourage.

Les autres, au premier plan de la construction et du développement de l'expérience et des compétences

Lorsque des professionnels expérimentés s'expriment à propos de ce qui leur a permis d'apprendre et de devenir des professionnels compétents, ils placent un ou des autres au premier plan, à égalité avec ce qu'ils nomment souvent l'expérience, au sens d'apprentissage individuel de et par l'action. Apprendre des autres et avec les autres constitue ainsi le premier facteur formateur pour les apprentissages en situation de travail. Les études sur la validation des acquis de l'expérience le confirment de même que de nombreuses recherches.

Il faut cependant introduire une première nuance. Apprendre des autres et avec les autres en situation de travail se réalise toujours dans un cadre où la présence des autres exerce son influence formatrice en relation étroite avec les tâches à réaliser et avec l'action en situation. Ainsi, l'apprentissage ne se réalise pas seulement avec et par les autres, mais avec et par des interactions avec les autres à propos d'action en situation. C'est en tous cas une caractéristique des apprentissages en situation de travail. Dans une formation formelle, on apprend aussi des autres, le professeur ou le formateur, les autres apprenants du groupe, mais on n'apprend pas directement en lien avec les situations et l'action en situation.

On pourrait ainsi écrire que l'interaction avec un autre ou avec des autres est une interaction à trois pôles : apprenant, autre, situation. Le travail considéré dans sa double face de situation et de tâches, autrement dit des conditions et des buts à atteindre, d'une part, et de l'activité, d'autre part. Pourquoi souligner ainsi ce qui peut paraître évident ? Parce que la possibilité offerte par la présence ensemble, au même endroit et au même moment de celui qui apprend, de son entourage et du travail est, en soi, la condition de base de toute formation en situation de travail. Nous allons le développer tout au long des prochains épisodes : la présence, passive ou active des autres, est un facteur potentiel d'optimisation et de développement du potentiel formateur du travail lui-même.

L'autre, entre le travail et celui qui apprend

Dans une autre terminologie, nous pouvons aussi écrire que l'autre joue un rôle de médiation entre le travail et celui qui apprend, médiation qui transforme et enrichit l'interaction entre l'apprenant et son travail. On y reviendra, mais soulignons déjà que la médiation rapproche, fait prendre distance, décale, et ouvre à d'autres possibilités.

Pour le montrer, il suffit d'évoquer l'importance de la présence de professionnels expérimentés dans l'entourage d'un apprenant appelé à exercer les mêmes tâches qu'eux. Sans même les solliciter, ni que ceux-ci interviennent en quoi que ce soit auprès de lui, il peut les observer, chercher à les imiter, comparer son action à la leur, régler son rythme sur le leur, ajuster son action à ce qu'il perçoit de celle des autres. Même lorsqu'ils ne le fait pas de manière pleinement consciente et explicite, un novice peut assimiler implicitement des manières de faire, des attitudes de ceux qui l'entourent. Leur présence peut aussi agir sur son engagement, sa concentration, son intention de bien faire, de faire comme eux. Il peut craindre leur jugement, et les conséquences que ce dernier pourrait avoir pour ses relations avec eux. Tout ceci influence donc les processus d'apprentissage. Les autres peuvent ainsi constituer des ressources actives pour l'apprentissage, même lorsqu'ils sont indifférents à cet apprentissage.

Pour revenir à des phénomènes que nous avons déjà développés dans la série, les autres peuvent ainsi servir de modèle et permettre à l'apprenant de le comparer à son action ou à l'effet de son action. Cette possibilité de feed-back n'est pas possible lorsque l'apprenant est seul avec son action. Lorsqu'une personne travaille dans un milieu où d'autres travaillent, il

peut parfois accéder à ce vers quoi les expérimentés dirigent leur attention, à quoi ils réagissent, et bien sûr à l'ordre de l'action, à la position du corps, etc. Ce qui lui permet un ajustement de sa propre action.

Un rôle reconnu par les institutions depuis très longtemps

Du côté des institutions, les dispositifs de formation par alternance et, au sein de ceux-ci, de formations par apprentissage ou dans le cadre d'un système dual, reconnaissent depuis toujours le rôle des professionnels expérimentés comme condition nécessaire à la formation et au développement des compétences professionnelles des apprenants. Tuteurs, maîtres de stage, maîtres d'apprentissage, moniteurs, compagnons, praticiens formateurs, etc., ne sont que quelques-uns des termes utilisés pour désigner les acteurs qui exercent cette mission.

Le modèle ancien du compagnonnage, des métiers et des corporations, comporte indissociablement la relation entre maître et apprenti, maître et compagnon, et accorde à la communauté des pairs un rôle formateur essentiel.

En France, les FEST (Formations en Situations de Travail) exigent la présence d'une personne occupant et exerçant une fonction formatrice, pour être reconnues comme des formations à part entière.

Cependant, la présence d'autres personnes ne suffit pas. Qu'apprend-on avec qui ? Selon quelles conditions, c'est donc ce que nous allons développer dans les épisodes suivants.



Patrick Mayen est expert thématique EPALE France

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 régleurs 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 ? Détienne 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.

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

35 | 2014

Le stage en formation, tendances et résistances — Varia

Le stage en formation, tendances et résistances

Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation

SOUÂD DENOUX

Résumés

Français English

Se référant principalement aux théories de l'apprentissage au travail (*workplace learning*) et aux théories de la transmission, cet article s'intéresse à la formation des conducteurs de travaux en génie civil, secteur professionnel qui relève des métiers de l'expérience. Il examine l'impact des caractéristiques de l'organisation professionnelle, le rôle des interactions avec les tuteurs et les professionnels expérimentés, ainsi que l'exploitation par le stagiaire des ressources proposées par l'univers professionnel. L'analyse d'entretiens de stagiaires et de formateurs ainsi que des données issues de l'observation sur le terrain montrent que l'articulation entre facteurs organisationnels et individuels a une grande importance. Les situations de travail, les interactions du stagiaire avec les partenaires et son usage des ressources de l'environnement de travail, sous certaines conditions, infléchissent fortement les apprentissages réalisés en stage.

Referring to the workplace learning theories and to the transmission theories, this article is interested in the civil engineering foremen training whose profession belongs to the field of the experience works. It examines the impact of the professional organization features, the role of the interactions with the tutors and the more experienced colleagues as well as the use by the trainees of the corporate resources. The analysis of interviews with trainees and trainers and the data coming from the field observations show that the links between organizational factors and trainees' ones have a great importance. The work situations, the trainees' interactions with their partners, and the way they turn to good account the professional context resources, under certain conditions, strongly change the direction of the workplace learning during the vocational training.

Entrées d'index

Mots-clés : stage, workplace learning, formation, conducteurs de travaux

Keywords : internship, workplace learning, Training, engineering foremen

Texte intégral

Introduction

- 1 Dans le contexte actuel, le stage constitue une réponse à l'injonction sociale et économique, d'employabilité, de développement des compétences et de professionnalisation. Il est censé préparer l'apprenant à sa future carrière professionnelle, lui permettre de détenir le bagage nécessaire à une bonne intégration professionnelle et l'accompagner vers une insertion professionnelle en adéquation avec ses compétences et ses aspirations. Il est souvent considéré, notamment en formation initiale comme une période complétant la formation en organisme de formation. Sous-jacente à ces considérations, se trouve l'idée d'une hiérarchisation entre l'école, au sens large, et le terrain professionnel. La première est principale, autant sur le plan de l'apprentissage que de la certification. Le deuxième, secondaire car souvent renvoyé à une application, permet certains apprentissages nouveaux et le développement de compétences favorisant l'insertion ou l'intégration professionnelle. Mais il est aussi considéré, investi et reconnu par un certain nombre de secteurs et branches professionnels, comme un temps à part entière de professionnalisation et de formation au métier. Ces secteurs relèvent de ce que certaines branches professionnelles (fédération du bâtiment travaux publics...) nomment les métiers de l'expérience. L'environnement spécifique de travail dans sa dimension sociale, matérielle et technique est considéré comme un espace structuré pour apprendre le travail et se professionnaliser au sens de devenir un professionnel inséré dans une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger & Gervais, 2005), reconnu par ses pairs plus expérimentés et aussi par l'organisme de formation qui délivre la certification.
- 2 Nombre de questions se posent à cet endroit. Que se passe-t-il pour ces métiers où le terrain seul peut décider de la reconnaissance en tant que professionnel ? Quels sont les déterminants qui interviennent dans la professionnalisation de l'apprenant ? Quels sont les facteurs à prendre en compte pour permettre l'apprentissage du métier ? Quelle est la pertinence de ces facteurs et l'intérêt de leur prise en compte pour maximiser l'apprentissage dans les univers professionnels ?
- 3 Cet article s'intéresse à la formation des conducteurs de travaux (CDT) en génie civil. Le conducteur de travaux, homme-pivot, assume la responsabilité d'un ou de plusieurs chantiers de construction (bâtiments, travaux publics, voirie réseaux divers, routes, ponts...) sur les plans financier, commercial, juridique, technique et humain. Polyvalent et autonome, il exerce son métier directement sur les chantiers. Il dirige et organise le chantier, compose les équipes dirigées par le chef de chantier, surveille l'avancement des travaux, achète et répartit les matériaux, rédige les rapports, dialogue avec les ingénieurs, les architectes et les riverains du chantier. Il est responsable vis-à-vis de son client du respect des délais et de la qualité de l'ouvrage. Il est également responsable de l'application des règles d'hygiène et de sécurité sur le chantier.

- 4 Réactif, le conducteur de travaux est capable d'anticiper les problèmes qui pourraient se poser et de réagir rapidement face à un imprévu. Communicant, il est médiateur incontournable entre les différents professionnels mis à contribution sur un chantier. L'activité du conducteur de travaux varie selon les situations : prospection et négociation commerciale, préparation des chantiers, planification des travaux, gestion des projets... (ONISEP, 2014).
- 5 Notre objectif est de mieux connaître les facteurs organisationnels et individuels sur lesquels repose l'efficacité de l'apprentissage, par et au travail. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons choisi de nous intéresser aux situations de travail, aux interactions de l'apprenant avec le tuteur et les autres professionnels ainsi qu'aux usages par l'apprenant des ressources offertes par l'environnement du travail (Zaouani-Denoux, 2013). Trois étapes organisent notre propos. La première examine le rôle des situations de travail, étant entendu que, pour permettre un apprentissage professionnel, le stage doit satisfaire plusieurs critères : correspondre à une situation réelle de travail qui s'inscrit à l'intérieur des activités normales de l'entreprise et confier aux stagiaires des tâches dont la nature est en relation avec la professionnalité visée. La deuxième étape porte sur le rôle des interactions avec le tuteur et les professionnels expérimentés ainsi que sur l'intégration dans des communautés de pratique ou dans des groupes professionnels. Enfin, notre troisième étape examine l'exploitation par le stagiaire des ressources présentes dans l'univers professionnel.

Transmission et apprentissage au travail

- 6 Tout milieu de travail organise une part plus ou moins grande d'instruction car les connaissances nécessaires pour accéder aux différentes positions en son sein ne peuvent généralement pas procéder d'une volonté personnelle ou d'un apprentissage par l'action individuelle (Billett, 2000). Comme tout milieu professionnel, celui des conducteurs de travaux comporte des constructions conceptuelles, des procédures spécifiques et des manières d'agir et d'interagir pour l'accomplissement du travail. Par conséquent, se former aux pratiques professionnelles nécessite d'y avoir accès et de s'y engager. La plupart des apprentissages relatifs au travail sont le résultat spontané de l'activité professionnelle (Billett, 2001). L'idée sous jacente est qu'un certain nombre de compétences ne peuvent s'acquérir que dans et par l'exercice de l'activité de travail (Bourgeois & Durand, 2012).

Place accordée à la situation de travail

- 7 En tant que périodes passées en entreprise, les stages se présentent comme des moments privilégiés de mise en situation réelle de travail. Faits d'observation, d'imitation, d'immersion et de réalisation de projets ou de chantiers, ils sont censés se parachever par la transmission, l'appropriation de savoirs et le développement de compétences qui ne peuvent s'opérer que dans un environnement matériel et symbolique adéquat, constitué par « des objets, gestes, mots, allées et venues du travail en cours » (Delbos & Jorion, 1984). Moyens supposés parfaits pour savoir gérer des situations complexes réclamant la combinaison de diverses compétences afin d'atteindre un objectif donné, ils

prétendent favoriser le processus d'acquisition et de construction d'une expérience qui se déroule quand on travaille : « apprendre par, des et dans les situations de travail, c'est aussi apprendre par le fait d'être dans une situation et c'est déjà apprendre à maîtriser une situation » (Masson, 2011). Ce procès particulier réclame ajustement, modification, innovation ou conception de l'activité en situation de travail à partir des situations professionnelles et pour apprendre : faire que les situations de travail soient porteuses d'intentions de formation (Mayen, 1999). Selon cet auteur celles-ci sont susceptibles de provoquer du développement professionnel, à certaines conditions. La présence croissante des stages dans les formations en général et plus particulièrement dans les formations professionnelles interroge non seulement les institutions et les acteurs de la formation mais aussi les situations de travail. Le recours massif au stage a profondément modifié la place accordée à la situation de travail dans le processus d'apprentissage, certes, mais pas seulement. Non qu'elle l'ait introduite, mais plutôt qu'elle a fiché la question de sa centralité au cœur de tout dispositif de formation professionnelle. Et ceci au point que le statut octroyé à la situation de travail peut maintenant servir, pour certains auteurs, de critère de classement (Barbier & al. 1996 ; Zaouani-Denoux, 2010) des différents dispositifs de formation. Dans cette perspective et en référence à Rabardel (1995), l'activité de travail a une dimension productive, l'individu par son activité transforme le monde, et une dimension constructive, l'individu par son activité se transforme et apprend.

Facteurs organisationnels

- 8 Pour Billett (cité par Bourgeois et Mornata, 2012), deux types de facteurs interviennent dans l'apprentissage au travail. Certains, dépendant de l'environnement de travail, concernent la manière dont il appelle et rend possible les activités et interactions en contexte professionnel. D'autres facteurs relèvent de la manière dont les sujets s'engagent pour travailler et apprendre, en fonction des ressources offertes.
- 9 La qualité des apprentissages que ces derniers peuvent construire repose sur une combinaison entre les offres de l'univers de travail, la manière dont celui-ci invite à certaines formes de participation et la façon dont les individus se saisissent de ces ressources pour apprendre en travaillant. Ainsi pour Billett, l'apprentissage en situation de travail est médiatisé à la fois par les facteurs organisationnels et par l'histoire personnelle des individus. Dans leur réflexion sur l'apprentissage à partir des situations de travail, Katherine L. Hughes et David Thornton Moore (1999) ont mis en évidence un certain nombre de facteurs de contexte pouvant l'influencer et conduisant à distinguer un apprentissage fort d'un apprentissage faible (cf. tableau 1). Sans adhérer à la dénomination « apprentissage fort/apprentissage faible » qui laisse deviner quelques jugements de valeurs, cette approche souligne avec justesse que les milieux de travail sont loin de proposer des environnements standardisés, neutres et systématiquement bienveillants (Darrah, 1996 ; Hull, 1997).

Tableau 1 — Apprentissage fort et apprentissage faible

	Apprentissage fort	Apprentissage faible
Exigences sociocognitives	Les tâches confiées nécessitent connaissances et compétences chez le	Les tâches ne sont pas un défi pour le stagiaire

	stagiaire	
Interactions	Fréquentes et variées en termes de rôle et de statut au sein de l'entreprise	Faibles et limitées essentiellement au maître de stage
Intérêt de l'entreprise pour le stage	Les tâches confiées aux stagiaires sont importantes pour l'entreprise	Les tâches confiées sont secondaires et périphériques pour l'entreprise
Accès à la connaissance de l'entreprise	Disponible et en libre accès	Indisponible ou fortement contrôlé
Organisation	L'entreprise possède une organisation hiérarchique horizontale	Les rôles dans l'entreprise sont fortement hiérarchisés et segmentés
Processus de production	Peu divisé et forte présence du travail en équipe	Forte division du travail (modèle taylorien) Tâches individuelles

Hugues et Moore, 1999

10 Parmi les ressources offertes par le milieu, les interactions avec les autres professionnels jouent un rôle de première importance. Dans la réalisation de tâches communes, s'accomplit un apprentissage direct par l'implication dans des collaborations et un apprentissage indirect par l'observation des résolutions opérées par les collègues. Ces interactions revêtent une importance d'autant plus capitale qu'elles ouvrent chez le stagiaire un champ d'interrogations nouvelles (Mayen, 1999), franchissement vers le développement de nouvelles compétences. L'accompagnement par les tuteurs ou les collègues experts facilite le passage progressif de l'entrée dans un milieu de travail à la mise au travail en responsabilité. Comme l'a souligné Patrick Kunégel (2011), dans cette évolution, diverses modalités successives (familiarisation, familiarisation avancée, transmission, ...) peuvent être identifiées qui conduiraient le stagiaire de la découverte naïve à l'autonomie assumée, via la prise d'initiative.

11 Les recherches sur le tutorat ou les étayages (Bruner, 1983 ; Kunégel, 2011) montrent que les tuteurs et les acteurs professionnels plus expérimentés jouent un rôle complexe et paradoxal d'orientation de l'activité des stagiaires, à la fois, nécessairement, vers la production mais aussi vers une sorte d'apprentissage incident et recherché (Masson, 2011). Ce type d'apprentissage détermine la participation du stagiaire au milieu professionnel, dans sa forme et son intensité : plus le stagiaire accède à des situations optimisant son apprentissage plus il est intégré par les groupes professionnels. Réciproquement, la forme et l'intensité de son intégration rétroagissent sur les conditions de l'apprentissage que le milieu peut offrir : plus le stagiaire est intégré dans les groupes professionnels plus il accède à des ressources optimisant son apprentissage. Si bien qu'un cercle vicieux amenant une faible participation du stagiaire, avec pour conséquence qu'il soit faiblement intégré par le milieu, est toujours possible. Cependant, le stage a lieu en entreprise, au sein d'un univers collectif constitué de communautés regroupant des individus, des sous-groupes, des groupes partageant ou pas des manières de faire et d'agir. Les conditions d'accès aux situations de travail et la mise à disposition des ressources propres à l'encadrement dépendent largement des hiérarchies institutionnelles, des appartenances à des groupes ou à des communautés de pratique, des relations personnelles, des rapports avec les tuteurs, des regroupements informels et des pratiques culturelles attestées au sein des entreprises (Bernhardt *et al.*, 1998).

L'activité du stagiaire se réalise à partir de règles, explicites ou implicites, définies par les groupes professionnels. Régissant les rapports entre les individus et entre les individus et les sous-groupes, elles peuvent tout aussi bien concerner les actions que les interactions au sein de l'activité (Engeström, 1987, cité par Dubruc, 2010). L'intégration dans ces communautés et l'accompagnement par les collègues plus expérimentés s'avèrent nécessaires pour s'appropriier ces règles implicites et explicites ainsi que pour acquérir des connaissances difficilement accessibles par la seule découverte personnelle. Les règles favorisent l'adoption de comportements professionnels qui organisent peu à peu l'intégration par le stage qui, elle-même, facilite la compréhension des nouvelles expériences.

- 12 Si les interactions avec le tuteur, les partenaires immédiats ou médiats, aident le stagiaire, par la coopération, à accéder puis appartenir à une communauté de pratique, il n'en reste pas moins que ce mécanisme, fut-il nécessaire, ne va pas de soi. Les milieux professionnels ne présentent pas tous, avec la plus grande clarté, ce qui est attendu du stagiaire. L'implication du tuteur, des plus variables, peut même aboutir à une « figure d'accompagnement dénié » (Filliettaz, 2012). L'apparente homogénéité que donne au milieu de travail l'application des règles, ne doit pas faire oublier que l'apprentissage se réalise aussi à travers les tensions et conflits émanant des différents acteurs. Ils contraignent souvent le stagiaire à construire des résolutions au sein des conflits d'injonctions et ce n'est pas le moindre des aspects formatifs.

Facteurs individuels

- 13 Néanmoins, l'appropriation et la construction de connaissances trouvent leur origine dans la négociation entre les contributions de l'individu et celles de l'organisation et non dans des déterminismes échappant au contrôle des individus (Billett, 2002). Les stagiaires possèdent des caractéristiques personnelles qui peuvent être plus au moins (dé) favorables au processus d'apprentissage. Ceux-ci peuvent rejeter les ressources mises à disposition par l'univers de travail, les ignorer, les utiliser activement, voire les dépasser ou les contourner. En effet, ils arrivent mus par des valeurs individuelles qu'ils se mettent à négocier avec l'environnement, alimentant de fait une dynamique identitaire orientée par l'apprentissage professionnel (Zaouani-Denoux, 2011). En tant que sujet, le stagiaire n'est pas simplement animé par une logique d'adaptation. Loin d'être passif face aux environnements de travail, il agit et, simultanément, construit pour agir et par l'agir une organisation de son activité, un milieu pour agir (Masson, 2011). Acteur de son apprentissage et du cadre de son apprentissage, il contribue à sa professionnalisation et, pour ce faire, utilise les différents moyens se présentant dans l'univers professionnel. De ce point de vue, Masson identifie trois genres d'apprenants qui présentent différentes postures d'apprentissage : répondre à la demande de production sans se soucier d'en tirer quelque chose pour soi, apprendre des routines, des procédures sans envisager de généralisation et apprendre à généraliser à d'autres situations. Mais quelle que soit la posture, le sujet stagiaire engage une activité de construction de sens sur laquelle s'étaie la plus grande partie de son apprentissage. Celle-ci dépend aussi de sa capacité à agir, à interagir avec ses collègues, de même qu'à engager une analyse sur son activité et finalement à intervenir sur son histoire. Dès lors, le stage constitue, pour lui, une occasion privilégiée de développement de ses compétences. À travers la transmission, le stage répond explicitement à une double question celle de l'accès à une place (Delbos et Jorion, 1984) et celle de la reconnaissance. Pour les théories de la transmission, accéder à une place

signe l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, sous le regard des autres. Il s'agit, au plein sens du terme, d'intégrer un groupe. La reconnaissance sociale, par le biais des identifications à des supérieurs ou des pairs fait des pratiques sociales mises en œuvre au cours du stage, le moyen d'appartenir à une communauté professionnelle. C'est bien à cet endroit que s'exerce la réflexivité du stagiaire, dès lors que, prenant conscience des comportements professionnels qu'il a acquis, il se risque à proposer, transformations et innovations. Pour peu que le milieu soit en mesure de reconnaître dans cette double transformation, de soi par l'activité et de l'activité par soi, les prémisses de la professionnalisation, alors la transmission, pourra s'accomplir en associant construction de sens, reconnaissance et apprentissage.

- 14 L'apprentissage des activités professionnelles et les compétences acquises en stage résulteraient donc de la présence d'un ensemble de conditions favorables aux apprentissages du stagiaire (Métral et Olry, 2013). Nous nous intéressons ici à l'impact des situations de travail, de la nature de l'accompagnement et des interactions sociales sur l'apprentissage du métier de conducteur de travaux ainsi qu'à la manière dont les apprenants se saisissent des ressources offertes par l'environnement professionnel pour apprendre et se professionnaliser. Après une présentation de l'organisation générale de la formation, nous étudions d'abord le parcours des stagiaires dans leur entreprise, les caractéristiques organisationnelles de celle-ci et des situations de travail ainsi que la nature des interactions sociales pour les mettre en lien avec l'activité et les apprentissages du stagiaire.

Une formation par la mise en situation de travail

- 15 Notre terrain de recherche est un organisme de formation qui forme des conducteurs de travaux en génie civil. La formation en centre de formation et l'activité au sein de l'entreprise sont censées participer de manière complémentaire à l'atteinte de cet objectif. Les apprenants sont stagiaires de la formation professionnelle ou salariés de l'entreprise sous contrat de travail. Ce dispositif propose un cycle court de formation pour les titulaires d'un BTS ou d'un DUT et un cycle long, pour les titulaires d'un BAC ou équivalent. Les deux cycles sont ouverts par la voie de la validation des acquis professionnels. La formation se déroule en quatre ou trois périodes d'une durée variable selon les cycles. La démarche pédagogique intègre l'individualisation des parcours en prenant en compte les besoins des apprenants et de l'entreprise, leur parcours, les enjeux des commanditaires (entreprise, AREF, OPACIF, FAF et organisations professionnelles...) et les impératifs du bassin d'emploi. Les apprenants selon les dires d'un formateur sont considérés comme des « clients potentiels¹ », d'où la volonté de les intégrer dans le réseau des anciens. La logique de conception du dispositif (cf. tableau 2) relève de la troisième logique de conception développée par Barbier & al. (1996) : « former par la mise en situation de travail ».

Tableau 2 — Logique de conception du dispositif : former par la mise en situation de travail

Logique de conception spécifique	Former par la mise en situation de travail
Terrain dominant des enjeux	Professionnalisation

Public-cible	Population stratégique pour le développement de l'entreprise
Implication attendue du public-cible	Insertion, promotion et/ou changement du travail
Objectifs du dispositif	Faire évoluer le formé et les contenus de travail
Place de la situation de travail	Moyen directement formatif
Mode dominant de désignation des enjeux	Professionnalisation, évolution de professionnalité et production de professionnalisme

Barbier *et al.*, 1996

- 16 L'organisation pédagogique est centrée sur le parcours en entreprise. Celui-ci se compose de trois grandes étapes : la période de découverte, avec une semaine en organisme de formation et six semaines en entreprise ; la période d'intégration, avec sept semaines en organisme de formation et treize semaines en entreprise ; la période de participation aux projets et d'intégration aux activités, avec deux semaines en centre de formation consacrées à l'évaluation finale et quatorze semaines en entreprise.

Population et entretiens

- 17 Le corpus, étudié à l'aide d'une analyse de contenu thématique se compose de six entretiens avec des apprenants (cf. tableau 3), de deux avec des formateurs et de six avec des tuteurs de stage. Il est complété par des observations au sein de l'organisme de formation qui nous ont permis de comprendre l'organisation de dispositif mis en place.

Tableau 3 — Apprenants et dispositifs de stage

	PROFIL ET STATUT	ENTREPRISE	MISSION ET RATTACHEMENT	TUTEUR
Apprenant 1	25 ans salarié	Entreprise moyenne 55 salariés Plusieurs CDT	Réalise certains chantiers	Directeur agence
Apprenant 2	30 ans salarié	Entreprise moyenne 50 salariés Plusieurs CDT	Tâches de Technicien de chantier	CDT ING
Apprenant 3	24 ans Lic gn CP Stagiaire FP	Grand entreprise 150 salariés Plusieurs CDT	Aide le CDT Assume une partie de la fonction	CDT A
Apprenant 4	23 ans DUTGC CP Stagiaire FP	Grand entreprise 160 salariés Plusieurs CDT	Tâches de Technicien de chantier	Dir agence

Apprenant 5	28 ans BTSGC Salarié	Petite entreprise 15 salariés Pas de CDT	Réalise toutes les tâches Faisant fonction	Patron
Apprenant 6	30 ans Salarié	Petite entreprise 15 salariés pas de CDT	Réalise une partie des tâches	Patron

18 Nos résultats s'appuient aussi sur différentes données (questionnaires, entretiens formels et informels, observations) recueillies lors d'un ensemble de recherches menées pendant sept ans sur ce terrain.

Hypothèses

19 Comme évoqué plus haut, ce travail s'inscrit dans un ensemble de recherches que nous avons menées portant sur la formation des conducteurs de travaux, par et dans les situations de travail. Parmi les hypothèses que nous avons formulées, nous en traitons 3 dans le cadre de cet article.

Hypothèse 1 : Situations de travail dans l'apprentissage

20 Les situations de travail proposées aux apprenants par l'environnement professionnel déterminent leurs apprentissages.

21 Nous nous intéressons à deux entreprises de taille moyenne. Si leur contexte organisationnel est identique quant aux interactions avec les collègues et au rôle de l'apprenant dans l'apprentissage, les situations de travail, les activités et les tâches proposées au stagiaire varient. Les interviewés (apprenants 1 et 2) ont le même âge, un statut de départ identique (salariés), le même diplôme et une expérience professionnelle antérieure comparable. Toutes choses égales par ailleurs, la différence éventuellement observée, dans l'apprentissage, relèvera de la nature des situations accessibles au stagiaire.

Hypothèse 2 : Interactions avec les tuteurs et les acteurs de l'entreprise dans l'apprentissage

22 L'accompagnement par le tuteur et les interactions avec les collègues plus expérimentés impactent l'apprentissage.

23 L'investigation porte sur deux entreprises de grande taille qui présentent les mêmes caractéristiques quant aux situations de travail et au rôle de l'apprenant dans l'apprentissage mais qui diffèrent quant aux interactions avec des collègues expérimentés ainsi qu'aux possibilités d'accompagnement et d'aide au développement. Les interviewés (apprenants 3 et 4) ont le même âge, un statut de départ identique (stagiaire de la formation professionnelle), le même diplôme et une expérience professionnelle antérieure comparable. Toutes choses égales par ailleurs, la différence éventuellement observée relèvera de l'accompagnement par le tuteur et des interactions avec les professionnels plus expérimentés dont bénéficie le stagiaire.

Hypothèse 3 : Rôle de l'apprenant dans son

apprentissage

24 L'usage par les apprenants des possibilités offertes par les univers de travail ainsi que leur engagement à la fois dans les activités et les formes d'accompagnement disponibles déterminent leurs apprentissages.

25 Nous étudions ici deux entreprises de petite taille. Celles-ci permettent de toucher aux différents aspects du métier de conducteur de travaux (technique, relationnel, managérial, gestionnaire, juridique, ...). Elles présentent les mêmes caractéristiques quant aux situations de travail et aux interactions avec les collègues. Les interviewés (apprenants 5 et 6) ont le même âge, un statut de départ identique (salariés), le même diplôme et une expérience professionnelle antérieure comparable. Toutes choses égales par ailleurs, la différence éventuellement observée dans l'apprentissage relèvera de la manière dont l'apprenant va se saisir des ressources disponibles et des possibilités mises à sa disposition.

Six cas et trois facteurs

26 Nous présenterons d'abord les résultats relatifs aux situations de travail, ensuite ceux portant sur l'accompagnement et les interactions avec les professionnels plus expérimentés et enfin ceux qui concernent la manière dont l'apprenant s'engage, réagit et agit pour apprendre.

Des univers professionnels similaires et des situations de travail différentes

27 A l'intérieur d'univers professionnels similaires, nous envisageons ici l'apprentissage en stage dans des situations de travail différentes, pour des apprenants présentant un niveau comparable d'interaction avec les collègues et d'engagement professionnel.

Apprenant 1

28 Le tuteur entreprise prend sa fonction avec responsabilité et applique l'organisation préconisée par l'organisme de formation. Il est convaincu de l'importance de la connaissance du terrain. Pendant la première période, l'apprenant 1 travaille avec les ouvriers et réalise les mêmes tâches d'exécution qu'eux. Ce travail correspond au plus bas niveau dans l'échelle des postes. Lors de la deuxième période, il est affecté au groupe des conducteurs de travaux (CDT). Ces derniers lui confient des activités d'aide conducteur de travaux (ACT). Cependant, le tuteur lui confie, de temps en temps, des petits chantiers en responsabilité, mettant à sa disposition l'ensemble des ressources pertinentes. L'apprenant étudie et utilise les différents documents et procédures, interroge différentes personnes, fait vérifier son travail par des CDT expérimentés et le fait valider par le tuteur. Sur la base de nos observations et celles de son tuteur, il s'en sort bien dans la conduite des chantiers qui lui sont confiés. Ceci amène le tuteur à lui déléguer de plus en plus d'activités en responsabilité (préparation, conduite, réception). Ces interventions peuvent être considérées comme autant de tentatives pour mettre en place des systèmes didactiques (Chevallard, 1992 ; Veillard, 2009) et des situations de travail pouvant permettre à l'apprenant

d'apprendre à gérer des chantiers et de développer progressivement des compétences relevant de la professionnalité de CDT. L'organisme de formation valide ce parcours et l'entreprise intègre l'apprenant en tant que CDT à la fin de la formation.

Apprenant 2

- 29 L'apprenant 2 est directement affecté au bureau d'études dans lequel il va rester jusqu'à la fin de la formation. L'entreprise a besoin de lui tout de suite pour mettre en place de nouvelles techniques. L'apprenant s'investit dans ce rôle de technicien du bureau des méthodes. Il essaye d'introduire de nouvelles façons de faire importées directement de sa formation en centre de formation. Il manifeste un niveau d'investissement comparable à l'apprenant 1. Mais les études techniques restent le gros de son quotidien qui se déroule au bureau et non sur les chantiers. Petit à petit, il n'est plus reconnu que comme technicien par les acteurs de l'entreprise. Le tuteur ne lui confie que des tâches de technicien qu'il réussit, certes, mais qui ne lui permettent pas d'être au contact des autres situations de travail (préparation, gestion et conduite de chantier, management des équipes, relations avec les donneurs d'ordre...) relatives au métier de CDT. Les activités qu'il réalise sont répétitives et leur éventail est restreint. L'organisme de formation ne valide pas ce parcours. L'apprenant est intégré en tant que technicien dans l'entreprise.

L'accompagnement et les interactions avec les collègues

- 30 À l'intérieur d'univers professionnels similaires, nous envisageons ici l'apprentissage en stage dans des situations de travail comparables pour des apprenants présentant un niveau différent d'interaction avec les collègues et pour un engagement professionnel équivalent.

Apprenant 3

- 31 L'apprenant 3 est installé et intégré rapidement dans le groupe des CDT. Son tuteur le présente aux différents groupes professionnels (ouvriers, techniciens, ACT, CDT). Le tuteur respecte le parcours prescrit par l'organisme de formation. L'apprenant travaille dans un premier temps avec les ouvriers, ensuite avec les techniciens et enfin avec les ACT et CDT. « Pour ne pas qu'il s'installe dans la routine je lui confie des tâches nouvelles pour lui. Je sais qu'il va avoir des difficultés. De temps en temps, je passe et je lui donne la main pour le débloquer, puis je le laisse affronter à nouveau en espérant qu'il va avancer. Je lui donne des objectifs d'évolution » (son tuteur). Durant tout son parcours, il est en relation avec les acteurs de l'entreprise. Sa position évolue progressivement vers la prise en charge de plus en plus de chantiers. L'accompagnement est assuré par le tuteur et aussi par différents acteurs. Pour réaliser son travail, les CDT expérimentés l'aident, le conseillent, vérifient ses études de prix, et ses préparations de chantier. Ils l'intègrent dans leur groupe. L'organisme de formation (OF) valide le parcours et, à la fin de la formation, l'apprenant est intégré en tant que CDT.

Apprenant 4

- 32 L'apprenant 4 est d'abord intégré au groupe des ouvriers. Il a peu de contact avec les autres acteurs de l'entreprise. Il voit rarement son tuteur qui n'a pas le temps. Son parcours évolue ensuite vers la fonction d'ACT. Il a des relations avec les ouvriers et les techniciens mais a du mal à établir des relations avec les autres CDT. Malgré ses initiatives pour améliorer les procédures existantes, contribuant à l'optimisation des pratiques, il n'a jamais pu partager le quotidien des CDT. Ces derniers ne lui permettent pas d'accéder aux chantiers, sous prétexte qu'il faudrait être CDT. Son travail se passe au bureau en entreprise. Il est reconnu comme ACT et peine à se faire admettre dans le groupe des CDT. Le centre de formation valide son parcours sur la base des différentes études qu'il a réalisées mais l'entreprise ne lui propose qu'un poste d'ACT.

Exploitation par le stagiaire des ressources présentes dans l'univers professionnel

- 33 À l'intérieur d'univers professionnels similaires, nous envisageons ici l'apprentissage en stage dans des situations de travail comparables pour des apprenants présentant un niveau comparable d'interaction avec les collègues et pour un niveau différent d'engagement professionnel.

Apprenant 5

- 34 Son tuteur (patron) l'a présenté aux différents salariés de l'entreprise. L'apprenant 5 s'est positionné, dès le départ, comme un faisant fonction de CDT dans l'entreprise. Il réalise toutes les activités relatives au poste : « petit à petit, j'ai pris ma place de CDT alors que normalement c'était pas du tout ça que je devais faire [...]. J'ai voulu me rendre irremplaçable, parce que quand on est remplaçable du jour au lendemain, on est rien ». Il sollicite régulièrement l'aide du tuteur de l'organisme de formation. Il s'est aussi mis dans une posture de directeur, à l'égard des ouvriers et des techniciens dont il contrôle le travail. Il se sert des apprentissages réalisés en centre de formation pour opérer des changements dans les procédures et la gestion. Il a introduit l'informatique. Il démarché les clients et se positionne comme interlocuteur auprès des différents partenaires (architectes, AREF, DDTE, fournisseurs). Son parcours est validé par l'organisme de formation et l'entreprise le maintient dans le poste de CDT.

Apprenant 6

- 35 L'entreprise respecte le parcours proposé par le centre de formation. Dans un premier temps, l'apprenant 6 est immergé dans l'univers professionnel des ouvriers : « c'est important de connaître l'entreprise, connaître le terrain, le travail ouvrier. Parce que, une fois qu'on est dans le rôle de manager, on est confronté à des situations qu'il faut savoir gérer. Il vaut mieux avoir vécu les choses pour comprendre comment réagit un opérateur » (son tuteur). Le stagiaire crée des rapports avec les ouvriers basés sur une forte estime de leur vision du métier et de leur autorité. Le tuteur (patron) lui reproche cette trop grande promiscuité avec les ouvriers. L'entreprise lui confie de plus en plus d'activités d'ACT. L'apprenant a du mal à imposer son orientation et à risquer

une réponse quand il faut prendre une décision face à un imprévu, situation typique de la fonction de CDT. Il n'arrive pas à manager les équipes ni à avoir de l'autorité. La transition vers la position de manager des équipes et des chantiers semble freinée et empêchée. Ce qui génère des dysfonctionnements et des retards sur les chantiers dont il s'occupe. Il est indéniablement très proche des ouvriers dont il partage les représentations de l'encadrement : « nous travaillons avec des hommes, pas avec des machines, il ne faut pas trop presser le citron » (l'apprenant 6). Cette empathie qu'il développe à l'égard des ouvriers et son incapacité à se positionner du côté de l'encadrement génèrent des tensions entre lui et son patron. L'entreprise ne l'intègre pas dans la fonction de CDT. L'organisme de formation ne valide pas le parcours et propose à cet apprenant d'intégrer une autre entreprise en tant qu'ACT. Cet apprenant se retrouve sans emploi à la fin de la formation.

Analyse et discussion

36 Nos résultats mettent en évidence des interprétations très contrastées des possibilités fournies par l'univers professionnel et des manières dont les stagiaires se saisissent de ces ressources. Les logiques organisationnelles pèsent sur l'apprentissage au et par le travail. Les apprenants 1 et 2, plongés dans des univers professionnels similaires offrant des situations de travail différentes vont voir leur apprentissage interprété par les entreprises dans le sens de l'accès, pour le premier, à la fonction de CDT et, pour le second, à celle de technicien. Ainsi, comme le montrent nos résultats, un environnement professionnel favorisant l'accès aux activités relevant de la professionnalité visée et promouvant des situations de travail porteuses d'intentions de formation (Mayen, 1999) contribue à susciter une participation et une volonté d'apprendre renforcées chez le stagiaire. En appui sur ces situations, le sujet, comme c'est le cas pour l'apprenant 1, se donne des stratégies (Zaouani-Denoux, 2006) pour les aménager en lieux d'apprentissage. Il développe ses compétences, apprend le métier de CDT et se professionnalise. Le stage permet de découvrir des gestes, des objets nouveaux, d'apprendre les savoirs techniques et les savoirs d'action, de connaître le travail. Mais cet apprentissage est dépendant du potentiel formatif des situations de travail (Masson, 2011). Nos résultats corroborent les constats de la théorie du *workplace learning*, avançant que les opportunités de participer à des activités susceptibles d'alimenter les apprentissages sont souvent réparties de manière inégale au sein des organisations de travail. Les situations de travail dont bénéficie l'apprenant 1 sont distinctes de celles dont bénéficie l'apprenant 2. Elles diffèrent par leur potentiel formatif articulant nécessité de faire, d'apprendre et d'évoluer. L'apprenant 2 réalise des tâches de technicien mais se trouve empêché d'accéder à des situations de travail, relevant exhaustivement de la professionnalité visée. Comme le mettent en évidence nos résultats, dans ce cas, c'est donc la possibilité même de construire certains savoirs professionnels, ici ceux relevant du référentiel des CDT, qui s'en trouve affectée.

37 Les interactions entre le stagiaire et les professionnels expérimentés contribuent aussi à susciter la participation du stagiaire aux différentes activités et facilitent son intégration au groupe de CDT. Les tuteurs et, d'une manière générale, les professionnels de l'entreprise interviennent pour aménager et faire que les situations professionnelles rencontrées, comme c'est le cas pour l'apprenant 3, soient porteuses d'apprentissage, « Pour que l'on y retrouve des contraintes de production et des contraintes d'apprentissage et de construction de soi » (Masson, 2011 ; Zaouani-Denoux, 2011). La construction par les

individus de répertoires de connaissances élargis nécessite l'accès à des expériences nouvelles (Anderson, 1989). Les apprenants qui sont cantonnés à des activités routinières ou ne bénéficiant d'aucune aide, comme c'est le cas pour l'apprenant 4, construisent généralement des apprentissages limités en comparaison de ceux qui, ayant accès à des activités nouvelles, peuvent profiter d'un encadrement direct et volontaire de la part de collègues expérimentés. L'apprentissage en situation de travail sans accompagnement et sans médiation s'avère aléatoire.

38 L'engagement dans les activités et les formes d'accompagnement disponibles détermine l'apprentissage qui reste largement dépendant de la manière dont les apprenants se saisissent des possibilités offertes par les univers de travail. Si l'intention première de la formation est bien d'opérer une jonction entre les opportunités ouvertes par les conditions de l'environnement et les mécanismes cognitifs mobilisés, c'est bien l'apprenant qui réalise cette jonction en se pliant à ou en se jouant de ces conditions. D'emblée identifié à la fonction de CDT, l'apprenant 5 entre dans un apprentissage actif et, en se plaçant au centre de l'apprentissage, s'approprie rapidement le stage comme un projet personnel.

39 L'apprenant 6 se rapproche d'une forme d'« apprentissage fortuit » (Masson), ne s'inscrivant pas véritablement dans un apprentissage dialogique au sein de la fonction CDT. Certains apprenants présentent quelques difficultés dans la prise de conscience de leur propre fonctionnement, d'autres, y parvenant, se heurtent à leur impossibilité de prendre une initiative. Ils « manquent souvent d'une vision globale de l'entreprise et des marchés et se montrent peu à l'aise dans les relations humaines » (Berault et Gauffenic, 1987). L'apprenant au cours de sa formation doit donc avoir pu prendre conscience de sa capacité à initier une action et à la développer. Si l'on considère que le stage est un apprentissage actif, la réflexivité de l'apprenant ne reste-t-elle pas au centre de cet apprentissage ?

Conclusion

40 Les interactions entre facteurs individuels et organisationnels, tels que les situations de travail, les interactions du stagiaire avec les autres professionnels et l'usage par le stagiaire des ressources de l'environnement de travail, infléchissent fortement les apprentissages réalisés par le stagiaire en voie de professionnalisation. D'ores et déjà, de nouvelles pistes de recherche se dégagent.

41 La première concerne le rôle des situations de travail, dont nous avons établi que l'impact, sur l'apprentissage professionnel en stage, ne pouvait être réduit à la présence d'une situation réelle de travail, incluant des activités normales de l'entreprise et en relation avec la professionnalité visée. Pour que cet impact puisse opérer, il convient que les situations de travail portent, dans leur ensemble, une réelle intentionnalité formative. Les conditions et les voies par lesquelles celle-ci peut se manifester ainsi que les formes qu'elle prend dans les situations de travail, constituent des pistes à explorer.

42 La deuxième porte sur l'insertion dans des communautés de pratique ou des groupes professionnels et les interactions avec le tuteur et les professionnels expérimentés. Nous avons montré l'importance, pour l'intégration professionnelle, que peut revêtir la présence de tuteurs et de professionnels expérimentés. Cependant, il conviendrait d'examiner par de nouvelles recherches dans quelle mesure certaines de ces conditions d'apprentissage ne jouent pas l'une contre l'autre. Comme le montre le cas de l'apprenant 4 qui, en s'intégrant fortement au groupe ouvrier, rencontre des problèmes avec son tuteur et s'éloigne de l'apprentissage du métier de conducteur de travaux. Comprendre

l'intégration dans des groupes professionnels autres (celui des ouvriers ou des techniciens) s'effectuant contre la professionnalisation visée (conducteurs de travaux, encadrement), nous semble de plus en plus nécessaire à l'éclaircissement de la position du stagiaire.

43 Enfin, la troisième est relative à l'exploitation par le stagiaire des ressources présentes dans l'univers professionnel. Nous avons pointé que l'apprenant coconstruit les conditions de son apprentissage sur la base et la nature de son investissement. Le rôle que joue le stagiaire dans le passage d'un apprentissage fortuit à un apprentissage actif semble déterminant, notamment lorsqu'il s'agit de se détacher d'une conception instrumentale technique pour acquérir des compétences transversales globales. Cette piste nous apparaît des plus intéressantes pour caractériser le rôle du stagiaire dans l'apprentissage en situation de travail.

Bibliographie

ANDERSON J.-R., « Acquisition of cognitive skills », dans *Psychological Review*, 89(4), 1982, p. 369-406.

ANNETTE B., MORRIS M., HANDCOCK M. et SCOTT M., *Inequality and Mobility: Trends in Wage Growth for Young Adults*, Final report to the Russell Sage and Rockefeller Foundation, Institute on Education and the Economy. Teachers College, New York, Columbia University, 1998.

BARBIER J.-M., BERTON F. et BORU J.-J., *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

BERAULT G. et GAUFFENIC A. (dir.), *Formations d'aujourd'hui pour ingénieurs et scientifiques de demain*, Paris, Société des ingénieurs et scientifiques de France, 1987.

BRENNAN J. et LITTLE B., *A Review of Work Based Learning in Higher Education*, Quality Support Centre, The Open University, A Centre for Higher Education Research and Information, 1996.

BILLETT S., « Guided learning at work », dans *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 2000, p. 272-285.

BILLETT S., *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*, Sidney, Allen et Unwin, 2001.

BILLETT S., « Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning », dans *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 2002, p. 457-481.

BOURGEOIS E. et DURAND M., *Apprendre au travail*, Paris, PUF, 2012.

BOURGEOIS E. et MORNATA C., « Apprendre et transmettre le travail », dans E. BOURGEOIS et M. DURAND, *Apprendre au travail*, Paris, PUF, 2012.

BRUNER J., « Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problème », dans *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

CHEVALLARD Y., « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique du didactique », dans *Recherche en didactique des mathématiques*, 12(1), 1992, p. 73-112.

DARRAH C. N., « Learning at work : an exploration in industrial ethnography », New York : Garland, 1996.

DELBOS G. et JORION P., *La transmission des savoirs*, Paris, éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1984.

DUBRUC N., « Le stage, un espace d'apprentissages, de développement de compétences », dans Actes du colloque *Les stages dans la formation d'ingénieur*, École des ponts Paris tech, 21/22 juin 2010.

ELIAS N., *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1996.

ENGESTRÖM Y., *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developments research*, Helsinki, Orienta-Konsultit, 1987.

FILLIETTAZ L., « Interactions langagières et apprentissage au travail », dans E. BOURGEOIS et M. DURAND, *Apprendre au travail*, Paris, PUF, 2012.

- HUGHES K. L. et MOORE D. T., *Pedagogical strategies for work-based learning*, (N° IEE working paper n° 5), New-York, Institute on the Education and the Economy, 1999.
- HULL G., Preface and Introduction to *Changing work, changing workers: Critical perspectives on language, literacy and skills*, New York, State University of New York Press, 1997.
- KUNÉGEL P., *Les maîtres d'apprentissage, analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'harmattan, 2011.
- LAVE J. et WENGER E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- MASSON C., « Enseignement professionnel : quand la situation de travail réinterroge l'enseignement », Communication au Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011, *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, 2011.
- MAYEN P., « Des situations potentielles de développement », dans *Éducation Permanente*, 39(2), 1999, p. 65-86.
- MÉTRAL J.-F. et OLRÉY P., « Un stage formateur pour qui, pourquoi ? », dans V. BRIANT et D. GLAYMANN, *Le stage formation ou exploitation*, Rennes, PUR, 2013.
- ONISEP, Fiche métier conducteur (trice) de travaux. Consulté en ligne le 14 Février 2014 : <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/conducteur-trice-de-travaux>.
- RABARDEL P., *Les hommes et les technologies*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Veillard L., *Organiser les situations de travail pour l'apprentissage*, 2009. Consulté en ligne le 13 janvier 2012 : halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/63/.../Chapitre_Veillard_V3.doc
- WENGER E. et GERVAIS F., *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage sens et identité*, Québec, Presse de l'Université Laval, 2005.
- ZAOUANI-DENOUX S., « Itinéraire propre et itinéraire prescrit dans la gestion personnalisée de l'alternance », dans *Éducation permanente*, 166, 2006, p. 189-198.
- ZAOUANI-DENOUX S., « La formation par les situations de travail : une représentation sous influence », dans Actes de la 10^e Conférence International sur les Représentations Sociales *Représentation, transmission des savoirs et transformations sociales*, Tunis, université de Tunis et université de Tunis Almanar, 2010.
- ZAOUANI-DENOUX S., « La formation en alternance, effectuation, itinéraire et construction de soi », dans *Revue Savoirs*, 26, 2011, p. 61-83.
- ZAOUANI-DENOUX S., « Le rôle des situations de travail dans l'apprentissage en formation par alternance », Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Symposium *L'apprentissage en milieu de travail : pratiques actuelles, enjeux et besoins de formation*, Université Paul-Valéry-Montpellier 3 et IUFM de Montpellier 2, 27 au 30 Août 2013.

Notes

1 La majorité des entreprises fréquentées par les apprenants, ont un ou plusieurs opérateurs qui ont déjà fréquenté cette formation, quand ce ne sont pas le patron ou les supérieurs hiérarchiques.

Pour citer cet article

Référence électronique

Souâd Denoux, « Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation », *Éducation et socialisation* [En ligne], 35 | 2014, mis en ligne le 04 avril 2014, consulté le 25 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/642> ; DOI : 10.4000/edso.642

Auteur

Souâd Denoux

LIRDEF, université Montpellier 3



L'EXPERIMENTATION DE LA FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL (FEST) INTERROGE LES CATEGORIES JURIDIQUES DU DROIT DE LA FORMATION

I. La formation en situation de travail (Fest) au programme des « Jeudis de l'AFREF » en 2017

1. La dernière séance des « jeudis de l'AFREF »¹ était consacrée à un premier retour d'expérience de la formation en situation de travail (Fest) mise en œuvre par l'AFDAS² dans le cadre de la démarche expérimentale initiée par la DGEFP et le FPSPP. Le lecteur intéressé trouvera annexé à ce billet l'exposé de la problématique et du cahier des charges de cette expérimentation dans un article de Laurent Duclos et Béatrice Delay publié dans la revue Droit social (décembre 2016)³. Dans ce même numéro le lecteur pourra trouver deux autres contributions en rapport avec ce thème, celle d'Yves Lichtenberger intitulée « Entre travail et formation : la valeur de l'expérience » et celle de Sébastien Boterdael intitulée « Exécution du contrat de travail et formation en situation de travail ».

¹ Association française pour la réflexion et l'échange sur la formation. Site : www.fr.afref

² AFDAS. Fonds d'assurance formation des activités du spectacle. Site : www.afdas.com

³ Droit social « Mutations de la formation » n° de décembre 2016. Dossier coordonné par Jean-Marie LUTTRINGER.



2. À ce jour 14 OPCA se sont engagés dans cette expérimentation dont des premiers résultats devraient être connus d'ici la fin de l'année 2017. La séance du 23 février des « Jeudis de l'AFREF » a permis à Béatrice Delay de rappeler le cadre et les objectifs de l'expérimentation et à l'équipe de l'AFDAS de présenter l'ingénierie du projet.

3. L'AFREF reviendra sur ce même thème dans la séance du 29 juin et dans celle du 23 novembre intitulées toutes les deux « apprendre en situation de travail ». La séance de l'intitulée « l'éducation informelle » s'inscrit dans la même ligne de réflexion.

La séance inaugurale du 23 février a donné l'occasion d'esquisser une première approche des questions juridiques auxquelles renvoie la mise en œuvre opérationnelle de ce concept. C'est l'objet des développements qui suivent.

II. Clarifications sémantiques préalables

4. Les règles de droit qui régissent aujourd'hui les rapports entre le travail et la formation renvoient à un « **modèle séparatiste** »⁴ **que le concept de formation en situation de travail ambitionne de transcender en reconnaissant d'emblée la valeur formative du travail productif.** À cet égard, si l'on se réfère à une typologie européenne de nature socio-pédagogiques qui distingue **formation formelle** (cadre juridique institutionnel, titre diplôme), de la **formation non formelle** (identification d'une action de formation caractérisée par d'un programme, sans nécessairement déboucher sur un titre un diplôme ou une certification), de la **formation informelle** (sans encadrement juridique spécifique), **la formation en situation de travail renvoie au non formel.**

⁴ Voir le site : www.jml-conseil.fr : « chronique 95 « L'Entreprise formatrice et le droit après la loi du 4 mars 2014. »



5. Or, si dans notre droit positif la formation professionnelle formelle est l'un des plus sophistiquées au monde, il ne fait guère de place à la formation « non formelle ». En revanche, et paradoxalement, il connaît la formation informelle à travers des dispositifs tels que le bilan de compétences et la VAE qui permettent d'identifier, et le cas échéant, de valider l'expérience et des compétences acquises de manière informelle à l'occasion du travail, sans le truchement d'un processus de formation formelle.

6. Ces remarques préalables conduisent à une autre question de nature sémantique qui est de savoir si l'appellation « FEST » retenue pour cette expérimentation n'introduit pas un biais, en ce qu'elle risque de tirer le concept, au plan juridique et financier, vers le modèle séparatiste de la formation formelle, dominant en France depuis l'instauration en 1971 d'une obligation fiscale à la charge des entreprises, alors que le concept « d'apprentissage en situation de travail » (AST), qui renvoie à un processus pédagogique, sans nécessairement se référer à un dispositif juridique, ou encore le concept de « professionnalisation en situation de travail » (PST), sont en quelque sorte « libres de droit » et davantage propices à l'innovation juridique.

7. Construire le cadre juridique de la FEST/AST/PST, comme une modalité de la formation formelle, qui resterait la référence, risque fort de conduire cette expérimentation dans une impasse. Ce risque est d'autant plus réel que la pente naturelle des OPCA, auxquels la conduite de cette expérimentation est confiée sera de reproduire ce qu'ils savent faire, c'est-à-dire gérer des dispositifs normés en leur allouant des ressources financières prédéterminées. Ou alors il faudrait dans le cadre de cette expérimentation, et si elle est probante au-delà, les libérer des contraintes attachées « à la formation formelle et autoriser leur intervention financière dès lors qu'une démarche Fest/AST/PST est encadrée par un accord d'entreprise (voir plus loin les développements sur ce point). Ce questionnement trouvera une réponse à l'heure de l'évaluation de l'expérimentation dont le cahier des charges fait place à plusieurs options. **L'approche qui est développée dans le cadre de cette note de réflexion se réfère largement à une expérimentation conduite dans une grande entreprise qui en assure le financement sur ses fonds propres et qui par conséquent n'est pas tenue de s'inscrire, ni dans le cahier des**



charges de l'action expérimentale de la DGEFP, ni dans les critères de financement des OPCA.

8. La FEST/AST/PST, ne renvoie à aucun des dispositifs de la formation formelle qui au plan juridique se caractérisent soit pas la suspension du contrat de travail (CIF), l'existence d'un contrat de type particulier associant un emploi et une formation en alternance (contrat d'apprentissage et de professionnalisation). **Le support juridique est celui du contrat de travail de droit commun.** La FEST/AST/PST s'exécute sur le temps de travail payé au tarif contractuel sans abattement au motif d'une productivité plus faible, (à la différence du contrat de professionnalisation et d'apprentissage). Ce processus relève du pouvoir de direction du chef d'entreprise qui seul peut l'instituer et décider de la catégorie de salariés à laquelle il est destiné. Seul l'employeur (le management) pourra désigner chaque salarié concerné. **Le recours à la définition « légale » de l'action de formation même dans sa version modernisée⁵ ainsi que les conditions de financement de droit commun ne sont pas pertinents pour conférer une qualification et un régime juridique à la réalité recouvre une démarche Fest/AST/PST.**

9. Dès lors que l'on accepte le postulat que la FEST/AST/PST ne saurait être pensée au plan juridique comme une modalité du droit commun de la formation formelle, telle qu'elle est aujourd'hui financée par les OPCA, il faut proposer une construction juridique qui prenne en compte la singularité de ce concept et qui permette de dépasser le modèle séparatiste historique sur lequel est fondé notre droit de la formation depuis 1971.

⁵. Article L6353-1 : « Les actions de formation professionnelle mentionnées à l'article L. 6313-1 sont réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats. La formation peut être séquentielle. (...) ».



III. Pour un encadrement juridique autonome de la FEST/AST/PST

10. Le fondement juridique de la FEST/AST PST est apporté par l'article 63 21-1 du code du travail qui met à la charge de l'employeur une obligation, qui va de soi, « *d'adaptation des salariés au poste de travail* » et une obligation plus contraignante « *de veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations* ». Il appartient à l'employeur dans le cadre de son pouvoir de direction, de mettre en œuvre les voies et moyens qu'il jugera les plus efficaces pour rendre compte de cette double obligation. Il pourra recourir à la formation formelle, caractérisée par une action de formation comportant un programme préalablement défini, dont la réalisation est confiée à un prestataire extérieur à l'entreprise, ou dont il assure lui-même la réalisation au sein de l'entreprise à la condition que lieu de production et de formation soit dissociés⁶. Ou recourir à un processus d'apprentissage en situation de travail dans lequel, par définition même, la dissociation entre lieu de formation et lieu de production est abolie. **L'employeur peut également s'acquitter de cette obligation par des moyens autres que la formation telle que la mobilité sur plusieurs postes de travail, le tutorat...**

11. Dès lors que le coût du processus d'apprentissage en situation de travail, qu'il soit caché ou apparent, est financé sur les fonds propres de l'entreprise celle-ci en a la totale maîtrise. Elle n'est assujettie d'aucune manière, ni au contrôle de l'OPCA de rattachement, ni à celui de l'administration en charge du contrôle de la formation professionnelle. La construction du référentiel juridique de la FEST/AST/PST ne saurait par conséquent être tributaire des critères de financement d'un OPCA sous peine d'en faire un dispositif « de formation formelle » ce que, par définition même, ce concept ne doit pas être.

12. Cependant si la FEST/AST/PST échappe au contrôle de l'OPCA dès lors que celui-ci ne finance pas, et au contrôle de l'administration, **cette modalité d'apprentissage qui relève d'abord du pouvoir de direction de l'entreprise est soumise au contrôle**

⁶ voir article D. 63 21-3 du code du travail



social exerce par les IRP au sein de l'entreprise, ainsi que bien entendu, in fine, au contrôle judiciaire. L'employeur devra à cet égard être en mesure d'apporter la preuve, en cas de litige avec le salarié, qu'il s'est bien acquitté de la double obligation d'adapter ce dernier au poste de travail et de veiller à sa capacité à occuper un emploi. Il devra aussi, 6 années après l'entrée en vigueur de la loi du 5 mars 2014, être en mesure d'apporter la preuve que chaque salarié aura bénéficié, non seulement d'entretiens professionnels réguliers tous les deux ans, mais également d'une évolution salariale, d'une formation ou d'une VAE. **La traçabilité de la FEST/AST PST est par conséquent déterminante pour permettre à cette modalité d'apprentissage d'avoir une existence juridique autonome qui permette de la distinguer du travail productif dont elle se nourrit et de la formation formelle dont elle n'est pas un sous-produit**

13. Si l'on admet le postulat que la FEST/AST/PST n'est pas un sous-produit dérogatoire de la formation formelle mais un objet juridique autonome, quels sont alors les conditions qui permettent de la distinguer du travail productif, en garantissant la liberté, la prise de risque, le droit l'erreur, la confidentialité, qui sont autant de facteurs de réussite d'un apprentissage en situation de travail ?

Trois problématiques juridiques méritent à cet égard d'être explorées : quels sont les critères d'une situation de travail susceptible d'être formative ou apprenante ? Comment protéger le salarié engagé dans un processus d'apprentissage en situation de travail ? Comment inscrire la FEST/AST/PST dans les procédures de gestion individuelle et collective des compétences de l'entreprise et par là même dans les procédures du dialogue social ?

14. Les critères d'une **situation « formative/apprenante »**.

Tout travail n'est pas formateur, toute situation de travail ne se prête pas à l'extraction d'une valeur formative. « La situation de travail » qui servira de base à la formation devra par conséquent respecter des critères préalablement définis au

sein de chacune des entreprises, ces situations étant par définition même caractérisées par la plus grande relativité en fonction des technologies, de l'organisation du travail et du marché de chaque entreprise singulière. L'organisation du travail et par conséquent l'identification de situation pouvant avoir une valeur formative est au cœur du pouvoir de direction du chef d'entreprise et par délégation une prérogative managériale. La définition de ces critères est sans aucun doute un objet pertinent de dialogue social pour l'entreprise qui souhaite mettre en place une FEST/AST/PST. Ainsi les IRP devront-ils, en application du code du travail être informés et consultés au titre de leur compétence générale sur orientations stratégiques de l'entreprise, sur la GPEC et sur l'organisation du travail. (Voir notamment les articles 2323-10,2327-2).

15. Comment protéger le salarié engagé dans un processus d'apprentissage en situation de travail ?

L'extraction d'une valeur formative d'une situation de travail ne saurait relever de l'exécution pure et simple d'un travail prescrit. À défaut d'une suspension du contrat de travail (CIF), de stipulations contractuelles particulières (contrat d'apprentissage et de professionnalisation) ou encore de stipulations d'une convention de formation conclue avec un prestataire externe à l'entreprise, le processus d'apprentissage en situation de travail doit d'une part être traçable notamment pour des raisons de preuve évoquée ci-dessus, et d'autre part et surtout donner lieu à des aménagements du pouvoir de direction du chef d'entreprise afin de **garantir le principe de liberté qui est consubstantiel à tout processus d'apprentissage en ce qu'il renvoie à l'erreur, à l'expérimentation, à la prise de risque, qui ne sont pas des critères habituels du travail prescrit.** Aussi bien l'exigence de traçabilité que celle de préservation de la liberté du salarié de s'engager ou non dans une démarche de Fest/AST/PST, que la garantie de confidentialité contrepartie de la prise de risque inhérent à tout processus d'apprentissage, pourront faire l'objet d'un **protocole d'accord** qui confèrera une valeur contractuelle à la FEST/AST PST. En quelque sorte comme un aménagement temporaire du contrat de travail de droit commun.



16. La question du « **droit à l'erreur** » mérite ici une mention particulière sous le double aspect pédagogique⁷ et juridique.

Le droit à l'erreur signifie d'une part, qu'en phase d'apprentissage, il est possible de se tromper, d'autre part, que l'erreur peut être source d'apprentissage, lorsqu'elle est repérée, reconnue, analysée et fait ensuite l'objet d'un remaniement des savoirs et savoir-faire.

Une « pédagogie » du droit à l'erreur est un environnement propice aux feed-back et à l'autoévaluation qui sont des facteurs fondamentaux des processus d'apprentissage. Le droit à l'erreur peut être élargi au droit à l'ignorance, l'hésitation, le doute, la maîtrise partielle d'une action.

Lorsque le droit à l'erreur est effectivement reconnu et pratiqué, il contribue à construire un environnement d'apprentissage sécurisant. Le droit à l'erreur joue donc un rôle psychosocial pour assurer la sécurité et l'apprentissage comme prise de risque, et un rôle cognitif par les possibilités qu'il ouvre d'essayer, de constater les effets de l'action.

Cette notion qui est au cœur de la relation pédagogique est inconnue de la relation de travail. Le salarié doit être en mesure de remplir les tâches qui lui sont confiées compte tenu de la qualification contractuelle définie dans son contrat de travail et pour laquelle il est rémunéré. Un droit à l'erreur, à l'expérimentation, au tâtonnement peut être toléré pendant une période d'essai contractuellement définie mais ce droit ne saurait être structurant de la relation de travail. Au plan juridique l'erreur devient alors une faute professionnelle qui sera jugée, appréciée et sanctionnée comme tel dans le cadre du pouvoir de direction du chef d'entreprise délégué le cas échéant au management.

⁷ Les pratiques d'apprentissage en situation de travail, Pascale Fotius & Sophie Pagès, dans *Apprendre dans l'entreprise*, PUF, 2014, sous la direction de Sandra Enlart et Etienne Bourgeois

La sécurité psychologique ou comment démystifier l'apprentissage en situation de travail, Cécilia Mornata dans *Apprendre dans l'entreprise*, PUF, 2014, sous la direction de Sandra Enlart et Etienne Bourgeois



Le conflit de logique auquel renvoie le droit à l'erreur, fondateur et structurant de la relation pédagogique et irrecevable dans la relation de travail, est sans doute la question la plus délicate à résoudre dans la construction d'un corpus juridique de la Fest/AST/PST, autonome par rapport au corpus juridique de la formation « formelle ».

17. Comment inscrire la Fest/AST/PST dans les procédures spécifiques à l'entreprise, de gestion individuelle et collective des compétences des salariés ?

Trois procédures de gestion individuelle des compétences devront faire une place à la FEST/AST/PST mise en œuvre par l'entreprise : l'entretien professionnel, l'entretien d'évaluation et de performance, le bilan de parcours au terme de six ans. L'entretien d'évaluation mérite une mention particulière. Les critères sur lesquels il est construit devront valoriser la fonction « pédagogique » du management en l'occurrence son implication dans la définition des situations pouvant donner lieu à FEST/AST/PST et son action pour la mise en place d'organisations du travail « capacitante ». Pour les salariés, l'entretien professionnel devra être l'occasion de connaître les différentes voies d'évolution professionnelle proposée par l'entreprise afin de pouvoir apprécier l'intérêt que présentera le cas échéant une démarche de FEST/AST/PST. Une question plus délicate est celle de la prise en compte des résultats que le salarié aura obtenus à l'issue d'une démarche de FEST/AST/PST dans le cadre de l'évaluation de ses performances réalisée par le mandat. La prise de risque, le droit à l'erreur et à l'expérimentation consubstantiels au processus d'apprentissage, même en situation de travail, qui suppose un principe de confidentialité ne sauraient relever des mêmes critères que ceux applicables à l'évaluation « du travail prescrit ».



IV. Conclusions

18. Concevoir et mettre en œuvre la FEST/AST/PST comme un sous-produit de la formation formelle risque de conduire ce concept dans une impasse. Sa construction juridique devra résulter d'une analyse préalable de situations de travail identifiées potentiellement formaté, fondée sur la didactique professionnelle qui permettra de déterminer « ce qu'apprendre au travail veut dire »⁸.

19. Au plan sémantique, l'acronyme « Fest » gagnerait à être remplacé par celui d'« AST » (apprentissage en situation de travail) ou, mieux encore, celui de « PST » (professionnalisation en situation de travail) qui présente l'avantage de s'éloigner du concept de formation formelle et d'ouvrir des perspectives vers un droit plus large de l'évolution professionnelle. L'acronyme FEST renvoie en effet au modèle séparatiste de formation professionnelle formelle, structuré en France par quatre décennies de définition fiscale, et par la référence au modèle scolaire. L'enjeu de la démarche FEST/AST/PST étant précisément de déscolariser les apprentissages en situation de travail.

20. Le processus d'apprentissage en situation de travail, pour pouvoir être distingué du travail prescrit conformément à la qualification contractuelle du salarié, devra faire l'objet d'un protocole d'accord apportant d'une part des garanties de confidentialité à l'apprenant et précisant d'autre part la répartition des compétences entre les différents acteurs de l'entreprise impliquée dans le processus d'apprentissage : le référent, le compagnon, le manager de proximité...

21. Ces règles et procédures de gestion des compétences et du processus d'apprentissage devront être encadrées par des procédures de gestion internes à l'entreprise relevant de la sphère du dialogue social : information, consultation des IRP, possibles dispositions d'un accord d'entreprise consacrée à ce thème innovant en cohérence et en complémentarité avec le développement des compétences et la formation professionnelle formelle.

⁸ Apprendre au travail, Etienne Bourgeois et Marc Durand, PUF, 2012



L'encadrement juridique qu'appelle la pérennisation des démarches FEST/AST/PST, pour en assurer la traçabilité et pour apporter les garanties nécessaires aux salariés/apprenants peut-il/ doit-il résulter du droit d'origine légale de la formation au prix d'adaptations qui restent à inventer, ou d'un droit de la gestion des compétences fondé sur le droit contractuel, individuel et collectif prenant en compte les spécificités de chaque entreprise de chaque situation de travail ?

Continuons le débat...

Jean-Marie Luttringer mars 2017.

www.jml-conseil.fr

- Page 2 : La formation des adultes dans tous ses états
- Page 5 : De l'adulte incertain à l'adulte capable ?
- Page 13 : Vers des organisations capacitanes ?
- Page 20 : Pour un travail plus formateur
- Page 26 : Bibliographie

LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MILIEU PROFESSIONNEL

L'avènement de la formation tout au long de la vie – nouvelle utopie mobilisatrice de la fin du XX^e siècle, comme en écho à celle de l'école pour tous qui a marqué l'entrée dans le siècle précédent – réaffirme l'existence d'un lien étroit entre formation et action et réinterroge la professionnalisation dans une perspective temporelle. N'est plus « professionnel » seulement celui qui sait, mais aussi celui qui peut ; non pas celui qui est doté d'une expérience, mais celui qui sait mobiliser cette expérience pour agir et développer ses compétences, pour paraphraser Dewey.

Une telle évolution sociale, inscrite dans la législation et objet d'une multitude de recherches, redonne une certaine vitalité à des débats déjà anciens à la fois sur la manière dont les adultes apprennent et sur le rôle que les organisations peuvent jouer pour accompagner une formation continue plus émancipatrice qu'adéquationniste, plus ancrée dans les processus de travail et moins standardisée, adressée à des salariés considérés comme acteurs de leur formation et responsables de leurs parcours...

La formation professionnelle continue sous forme de cours ou de stages est-elle donc appelée à disparaître, au profit des nouvelles modalités d'apprentissage par et dans le tra-



Par Laure Endrizzi

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

vail ? Le lieu de travail peut-il constituer un vecteur efficace pour soutenir le développement professionnel et personnel des salariés, non pas seulement pour les rendre compétents d'un point de vue procédural, mais plus largement pour œuvrer à la sécurisation de leur parcours et contribuer à leur insertion sociale ?

Les éléments de réponse que la recherche peut produire sont complexes à appréhender, du fait que les travaux sur les liens entre travailler et apprendre, nourris par des environnements de travail d'une grande variété et des modalités d'apprentissage plus ou moins formalisées, composent un paysage extrêmement fragmentaire. Ils s'appuient sur des cadres disciplinaires multiples abordant l'éducation et la formation des adultes sous des angles souvent bien distincts : psychologie du travail, sociologie des organisations, *self-directed learning*, *work-based* et *workplace learning*... Difficile dès lors de rendre compte de la recherche sur l'apprendre en

milieu professionnel en évitant le double écueil de s'enfermer dans une doctrine plutôt qu'une autre, ou d'en dénaturer la cohérence propre en ne la considérant pas comme exclusive.

Nous relevons le défi, cependant, et proposons une réflexion en quatre temps dans ce nouveau numéro des *Dossiers de veille de l'IFÉ* ^o. La première partie pose à traits grossiers quelques jalons permettant d'appréhender la formation des adultes dans un certain continuum à la fois social, éducatif et scientifique. Deux paradigmes, qui sont autant de clés d'intelligibilité, président aux travaux menés depuis près d'un siècle : une recherche, essentiellement anglo-saxonne, qui postule que l'apprendre relève plutôt d'une dynamique interpsychique et qui s'intéresse à la fois aux environnements de travail et à la dimension collective du processus ; une recherche de tradition française qui donne la préséance à l'individu doté d'un pouvoir d'agir et à ses activités, et qui considère davantage l'apprentissage comme une transformation intrapsychique. Ces lignes de force structurent les deux parties suivantes. La deuxième partie s'interroge sur cet adulte capable d'apprendre tout au long de la vie, examine ce qu'il mobilise dans ses apprentissages et met en évidence les inégalités d'appétence pour l'apprendre, qu'il s'agisse de formation professionnelle continue ou d'apprentissages informels. Dans la troisième partie, ce sont les capacités des organisations à créer une culture de l'apprendre qui servent de fil conducteur, et notamment les synergies qu'elles peuvent mettre en œuvre en misant à la fois sur une offre de formation continue standard et une approche plus individualisée par des modes de management et une gestion des ressources humaines appropriées. La quatrième et dernière partie examine les enjeux liés à l'apprendre sur le lieu de travail et les apports de deux courants majeurs dans cette perspective de rendre le travail plus formateur : l'analyse du travail en France et le *workplace learning* dans les pays anglo-saxons.

LA FORMATION DES ADULTES DANS TOUS SES ÉTATS

Travail, emploi et formation des adultes ont connu depuis un siècle des évolutions considérables, indices de mutations qui ne sont pas réductibles aux cadres fixés par le politique et qui sont appréciées à l'aune de multiples courants scientifiques.

DE L'ÉDUCATION PERMANENTE...


Au début du XX^e siècle, dans la mouvance du taylorisme, le développement de compétences relevait d'une approche quasi mécaniste, destinée aux salariés peu qualifiés : il suffisait de recevoir une formation – pratique – pour être considéré comme opérationnel. À l'ère industrielle, c'était ainsi la spécificité des tâches qui déterminait les besoins de formation, il s'agissait grosso modo d'adapter les ouvriers aux machines.

Alors que le béhaviorisme, assimilant les connaissances à des comportements observables, domine encore dans les années 1940-1950, la formation visant l'adéquation à la tâche perd de sa prégnance : c'est désormais le fait d'apprendre qui importe. Les premiers travaux sur l'apprentissage des adultes voient alors le jour, la focale se déplace vers ce qui relève d'un processus cognitif de construction de savoirs et de savoir-faire. Ils s'appuient notamment sur les apports des théoriciens de l'apprentissage des enfants, dans une perspective tantôt intrapsychique (Piaget), tantôt interpsychique (Vygotski).

Au nombre de ces travaux figure la formation-action (*action learning*) formalisée par Reginald Revans, une méthode qui lie l'apprentissage à l'action et qui prône une centration sur les problèmes réels rencontrés par les managers ; elle est encore aujourd'hui largement mobilisée pour soutenir le développement organisationnel, en particulier au Royaume-Uni.

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre bibliographie collaborative.

Les premiers jalons de la formation professionnelle continue sont également posés dans les années 1950, en lien avec la reconstruction dans les pays européens. Mais c'est quelques 20 ans plus tard, en France, qu'elle se dote de l'arsenal juridique qui lui permet de répondre à de multiples objectifs (cf. Loi Delors, 1971) : insertion professionnelle des jeunes, promotion sociale, perfectionnement professionnel des salariés, formation des demandeurs d'emploi, puis développement de la compétitivité des entreprises.

L'éducation permanente , telle qu'elle se développe dès les années 1960, est liée aux valeurs humanistes et à l'idée d'épanouissement personnel. La séparation conceptuelle entre apprenant enfant et apprenant adulte remonte à cette époque-là et nourrit les réflexions de la décennie suivante. Allen Tough au Canada pose les premières pierres de l'apprentissage autodirigé en considérant la méthodologie de projet comme une caractéristique forte des apprentissages adultes. Malcolm Knowles popularise le concept d'andragogie qui questionne la spécificité des apprentissages adultes comparés à ceux des enfants, sous l'angle de l'expérience. Dans les années 1960-1970 en France, un ensemble de travaux sur la formation d'adultes comme champ de pratiques s'intéresse à la place de l'activité humaine dans le fonctionnement du processus de formation. Ce qui deviendra « l'analyse de l'activité » privilégie l'expression de l'activité par les acteurs, considérant que ce sont leurs activités qui fondent leur participation à la vie sociale. Marcel Lesne par exemple s'interroge sur les conditions dans lesquelles la formation pour adultes peut être émancipatrice ; il propose de dépasser les querelles de méthodes au bénéfice d'une approche où le travail du formateur se base sur une pédagogie ouverte sur la réalité du monde social, combinant selon la finalité recherchée acquisition de savoirs, de valeurs, de normes, développement personnel des savoirs ou appropriation du réel centrée sur l'insertion sociale.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, le militantisme pédagogique de Paulo Freire en faveur de l'alphabétisation

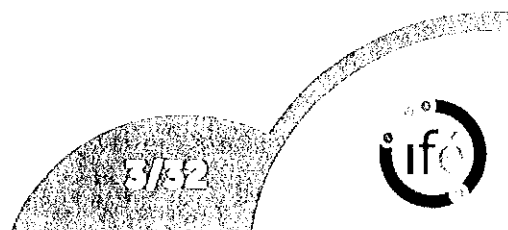
marque plusieurs décennies de réflexion sur le caractère émancipateur de l'éducation des adultes, tant sur le continent américain que dans le reste du monde. La théorie de l'apprentissage transformateur, développée par Jack Mezirow, a également influencé de façon majeure la recherche sur la formation des adultes, en particulier aux États-Unis. Elle se concentre sur la manière dont les individus changent leur vision du monde en développant leurs stratégies cognitives selon une triple dimension : psychologique (évolution dans la compréhension de soi), idéologique (révision des systèmes de croyance) et comportementale (changement de modes de vie).

Dans les années 1980, David Kolb (réédité en 2014) propose le modèle de l'*experiential learning*, fondé sur la verbalisation de l'expérience comme source de développement professionnel, tandis que dans une perspective voisine, Donald Schön, *via* la pratique réflexive, invite l'adulte à expliciter le savoir caché dans l'agir professionnel.

La notion d'organisation apprenante, introduite également dès les années 1970 par Argyris et Schön, privilégie l'idée que c'est l'ensemble des travailleurs, mobilisés dans des projets collectifs, qui sont acteurs du changement et qui permettent à l'entreprise d'apprendre de son expérience et d'innover. En devenant un paradigme dominant dans les années 1990, l'organisation apprenante place les ressources humaines et les pratiques managériales au cœur des dispositifs de qualité. Certains employeurs vont jusqu'à financer la formation de leurs employés en créant leurs propres diplômes et en ouvrant leurs propres universités par exemple.

Parallèlement, la création de l'ESREA (Société européenne pour la recherche en formation des adultes) au début des années 1990 favorise l'essor de la recherche biographique en Europe, qui met en évidence l'importance du quotidien et des micro-événements qui le composent dans la compréhension du monde.

Le n° 180 de l'*Éducation permanente* (2009) offre une sélection d'articles sur le thème « l'éducation permanente, un projet d'avenir ».



C'est aussi à cette époque que gagnent en maturité les réflexions sur l'ingénierie de formation, entendue comme une démarche articulée appliquée à la conception de dispositifs de formation, comprenant analyse des besoins, conception et mise en œuvre du projet, et évaluation des actions. En relançant le débat sur ce qui oppose les compétences mobilisées dans l'action aux performances observables, ces évolutions, influencées par l'analyse de l'activité, contribuent à légitimer les approches par compétences, pierre angulaire de l'ingénierie de formation, et s'accompagnent d'une nouvelle appétence pour les référentiels et autres normes en tous genres (référentiels d'activité, de certification...).

... À LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

L'entrée dans le XXI^e siècle consacre l'avènement de la « formation tout au long de la vie » qui, associée à l'inflexion politique vers la compétitivité et la croissance économique, devient la nouvelle utopie, éclipsant en partie l'éducation permanente : les individus sont en quelque sorte encouragés à donner du sens aux diverses expériences d'apprentissage formel, non formel et informel, qu'ils collectionnent dans leur parcours de vie.

Les réflexions autour des apprentissages informels, déjà exploités dans les travaux de John Dewey et de Malcolm Knowles, gagnent alors en profondeur, en particulier sous l'impulsion au niveau international de Marsick et Watkins, qui examinent à la fois les configurations de travail propices aux apprentissages basés sur l'expérience, et les qualités individuelles les plus susceptibles de prédire ce type d'apprentissage, plus ou moins intentionnel. Dès lors, les politiques publiques se focalisent sur la nécessité de donner de la valeur à ces apprentissages, en les « validant » par des certifications, tout en encourageant les entreprises à adopter des modes de management plus flexibles, pour mieux résister à la crise.

L'autoformation, à la fois comme produit et révélateur des mutations en cours, apparaît au début des années 2000 comme une notion rassembleuse, consensuelle, avant de servir de tremplin pour une différenciation des perspectives de recherche : approche biographique ou existentielle, déjà mentionnée, mais aussi apprentissage autodirigé, ingénierie des dispositifs d'autoformation, réseaux et communautés d'apprentissage, néo-autodidaxie... À l'ère du numérique, les spéculations autour des intelligences collectives explosent également et le courant connectiviste, porté par George Siemens et Stephen Downes, considérant les connaissances comme distribuées dans un réseau social, fait des émules chez les concepteurs de dispositifs numériques (cf. Carré *et al.*, 2010).

Dans le même temps, outre-Atlantique, la formation par soi-même motive l'essor de différentes notions telles que *self-directed learning, experiential learning, informal learning, organisational learning, work-based learning, workplace learning*, centrées globalement soit sur le pouvoir d'agir des individus, soit sur celui des organisations, souvent liées à des préoccupations managériales.

Un tel foisonnement scientifique, s'il ne permet pas de considérer la formation des adultes comme un champ de recherche unique avec ses fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Barbier, 2013 ; Fejes & Nicoll, 2013), va de pair, sur un plan politique, avec des mesures hétérogènes et dispersées. Peu de pays ont en effet adopté une approche systémique pour en faire un secteur à part entière de leur système éducatif (Keogh, 2009) et l'approche « tout au long de la vie » reste plus un slogan qu'une réalité (UIL, 2010).

De manière simplifiée, voire simpliste, ce rapide panorama signale que les liens entre travail, emploi et formation se sont largement complexifiés depuis un siècle, dans le sens où ils se sont à la fois renforcés et diversifiés, laissant supposer de nouvelles tensions entre pouvoirs publics, partenaires sociaux, entreprises et individus.

Pour un état de l'art sur la formation tout au long de la vie du point de vue des sciences de l'éducation, on peut se reporter au dossier de Marie Gausse (2011) : *Se former tout au long de sa vie d'adulte*. Dossier d'actualité Veille et analyses. n° 61. avril. Lyon : ENS de Lyon.

Pour une analyse plus approfondie des recherches en formation des adultes, on peut consulter le n° 33 de la revue *Savoirs*, intitulé « Dix ans de recherches en formation des adultes 2003-2013 », paru en 2013.

Les analyses menées pour la conférence *CONFITEA VI* montrent que l'approche « tout au long de la vie » reste souvent superficielle car peu intégrée, y compris dans les pays développés et d'autant plus dans les pays du Sud dont les efforts continuent à se concentrer sur la généralisation de l'enseignement primaire et sur l'alphabétisation.

DES APPRENTISSAGES AUTODIDACTES, SUR LE LIEU DE TRAVAIL ?

En multipliant les dispositifs qui paraissent l'éloigner de la formation instituée et en s'inscrivant dans un espace plus large de développement de compétences, la formation des adultes participe de façon majeure aux recompositions contemporaines des cultures d'action économique et sociale, éducative et scientifique (Barbier, 2013).

Il ne semble pas illégitime, dans ce contexte, de s'interroger sur l'obsolescence potentielle de la formation professionnelle continue sous forme de cours pour les salariés. En période de crise économique, le faible investissement des entreprises dans la formation, si elles n'y sont pas contraintes, plaide en faveur de nouvelles autodidaxies, renouvelant également les réflexions sur les pratiques d'accompagnement (Boutinet *et al.*, 2007). Les technologies numériques en pénétrant les activités de production et de formation accentuent cette tendance (Commission européenne, 1995). D'un point de vue économique, les travaux du prix Nobel Amartya Sen (1998) opèrent également ce recentrage sur les individus, invitant à considérer la formation comme un levier pour renforcer les capacités individuelles plutôt que pour viser de meilleures performances sur des marchés concurrentiels ; il s'agit en définitive d'engager les entreprises à devenir « *capacitantes* » (Salais & Bourgoin, 2011).

Parallèlement, certains courants tels que l'analyse de l'activité, exploitée notamment par les tenants de la didactique professionnelle, et le *workplace learning* (WPL) se concentrent aujourd'hui sur le potentiel d'apprentissage des lieux de travail. Avec la didactique professionnelle, les interventions des formateurs se nourrissent de l'activité réelle des apprenants et de ce qu'ils savent déjà. La prise en compte des situations de travail permet de placer concrètement l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage (Bourgeois & Durand, 2012).

Avec le WPL, c'est une dialectique entre l'individu, le collectif et l'environnement de travail qui est source d'apprentissage (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).

Ce sont ces trois tendances, porteuses d'intelligibilité aujourd'hui, qui ont retenu notre attention dans ce dossier : une focale sur l'individu incité à mieux maîtriser son parcours professionnel, des entreprises qui soutiennent le développement de compétences par leurs pratiques managériales et des environnements de travail capables d'offrir de nouvelles opportunités d'apprendre.

DE L'ADULTE INCERTAIN À L'ADULTE CAPABLE ?

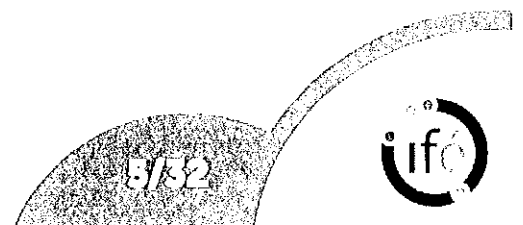
UN ADULTE QUI CONSTRUIT DU SENS PAR L'EXPÉRIENCE

L'andragogie n'est pas la pédagogie ?

L'idée que former (des adultes) n'est pas équivalent à enseigner (à des enfants) a connu un essor important dans les années 1980 avec en particulier les travaux de Malcolm Knowles autour de la notion d'« *andragogie* ».

L'andragogie développe une approche à la fois théorique et pratique impliquant des apprenants acteurs et des formateurs facilitateurs d'apprentissage. Avec l'andragogie, les adultes sont ainsi considérés comme des individus responsables, capables d'apprendre par eux-mêmes. L'apprentissage est moins centré sur les savoirs, il se fonde sur un lien étroit entre formation et action, qu'il s'agisse d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes. Leurs apprentissages s'ancrent dans l'expérience et ils font preuve d'un esprit critique plus développé ; ils ont besoin d'être convaincus, ils n'acceptent pas les idées toutes faites et leur adhésion à la démarche d'apprentissage est largement conditionnée par le sens qu'ils lui confèrent (Knowles, 1984).

Le hors-série n° 5 de la revue *Éducation permanente* propose un état des lieux sur les usages du numérique en formation d'adultes, sous le titre « La formation à l'épreuve du numérique » (2013).



Derrière l'énoncé de ces caractéristiques, il existe des arguments pour un débat plus profond sur ce que les adultes mobilisent dans leurs apprentissages, consciemment ou inconsciemment, de façon volontaire ou involontaire, et comment cela influence l'acte d'apprendre. Si l'apport des travaux de Knowles, pour comprendre les processus d'apprentissage ou encore nourrir une théorie de l'apprentissage des adultes, n'est pas considéré comme majeur, ils ont néanmoins ouvert la voie au mouvement de l'éducation des adultes aux États-Unis dès les années 1960 et ont été largement exploités dans les manuels destinés aux formateurs. Leur principal mérite est d'avoir contribué à un changement de cap, face aux conceptions béhavioristes alors dominantes : apprendre ne consiste plus à découvrir un monde préexistant indépendant mais à construire le sens par l'expérience. L'approche, individualiste, va de pair avec une appréhension non critique du monde : les aspirations individuelles sont perçues comme compatibles avec les finalités de la société (Pratt, 1993).

L'expérience comme processus externe et interne

L'expérience est à entendre à la fois comme un processus externe et interne. Les apprentissages relèvent alors de deux principaux courants de pensée :

- l'*experiential learning* anglo-saxon qui renvoie à une vision expérimentale de l'apprentissage et qui met en avant le rôle de la réflexion sur l'action ;
- la tradition allemande de la philosophie de la vie (*Lebensphilosophie*) qui vise la formation de l'identité à travers ce que la personne a réalisé et qui intègre émotions, sentiments, intuitions, vécu.

Dans l'une ou l'autre orientation, l'expérience est marquée par des temporalités privilégiées, qui sont autant de ruptures dans la continuité de la vie du sujet et qui stimulent la réflexivité. Les travaux de Kolb, basés sur l'élaboration d'un modèle en cycles alternant questionnement, réflexion et action, et ceux de Jarvis suggérant qu'un épisode d'apprentissage est généré par une disjonction ou un para-

doxe, mettent l'un et l'autre en évidence l'importance de l'expérience dans l'apprentissage et fournissent des éléments de réflexion pour sa mobilisation en formation (Cristol & Muller, 2013).

UN ADULTE QUI S'AUTOFORME ?

L'essor de la formation par soi-même, qu'elle soit qualifiée d'apprentissage informel, expérientiel, réflexif, autodirigé ou biographique, s'accompagne d'une **légitimation de l'autoformation comme tendance forte dans une société tournée vers l'exigence de formation tout au long de la vie**. L'autoformation, marquée à la fois par les injonctions à apprendre par soi-même et par le développement de nouvelles solidarités pour apprendre (comme l'intelligence collective), apparaît comme le vecteur de nouvelles relations sociales et d'appartenance au monde (Carré *et al.*, 2010).

Les modèles inspirés des travaux fondateurs de Malcolm Knowles et d'Allen Tough combinent à des degrés divers plusieurs dimensions : développement des capacités à apprendre par soi-même et à gérer ses apprentissages, développement d'une position critique et réflexive et promotion d'un apprentissage socialement émancipatoire.

L'apprentissage autodirigé : une autonomie des buts et des moyens

L'autoformation reste une notion floue, rétive à la traditionnelle distinction entre apprentissage formel, non formel et informel. Le plus petit dénominateur commun aux diverses définitions existantes porte sur l'« *agentivité* » (Bandura) ou la « *puissance personnelle d'agir* » (Ricoeur) liée à la fois aux buts et aux moyens : l'autoformation affirme le contrôle partiel ou total du sujet social sur sa formation, et en négatif « *l'impossibilité de lui imposer ou même de lui transmettre une connaissance qu'il ne reprend pas à son compte, parce qu'il n'en perçoit pas l'importance ou qu'il ne peut pas l'intégrer à son histoire personnelle, à son expérience ou à ses préoccupations* » (Albero, 2009, cité par Carré,

Ses travaux ont eu peu d'influence en Europe, en particulier en France, et sont restés controversés sur un plan scientifique, notamment pour leur faible prise en considération des contextes socio-historiques. Si la dimension « située » est absente, la notion d'engagement, au sens de *self-direction*, pierre angulaire de l'andragogie, n'exclut pas une relation avec le formateur, basée sur le respect mutuel et la confiance : une orientation des travaux de Knowles restée somme toute peu explorée (Pratt, 1993).

Pour un aperçu des réflexions contemporaines sur la pédagogie en formation d'adultes, on peut consulter le n° 203 de la revue *Éducation permanente* (2015).


Pour approfondir cette question, on peut consulter trois numéros récents de la revue *Éducation permanente*, dédiés à la construction de l'expérience : « Réflexivité et pratique professionnelle », n° 196, 2013 ; « Travail et développement professionnel », n° 197, 2013 et « Formation expérientielle et intelligence en action », n° 198, 2014.

2013). Elle n'est pas contrainte (dans un contexte formel), elle ne consiste pas toujours à apprendre seul (à la différence de la « *soloformation* »), elle ne permet pas de faire l'économie d'une politique de formation, ni de se passer totalement de formateur... et elle est souvent liée à l'innovation (Carré *et al.*, 2010).

L'autoformation est documentée, notamment, par un ensemble de recherches qui se sont développées à la même période que l'andragogie, à partir des années 1980, sous le label d'« *apprentissage autodirigé* » (*self-directed learning*), entendu comme le processus par lequel l'apprenant prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins, formuler ses objectifs, identifier les ressources utiles, mettre en œuvre les stratégies appropriées et évaluer ses résultats.

Plusieurs cadres théoriques nourrissent ces recherches sur l'apprentissage autodirigé selon que l'accent est mis sur les pratiques autodidactes, sur la construction de soi à travers l'expérience personnelle, sur les groupes, organisations ou réseaux, dans lesquels l'autoformation prend place, sur les dispositifs pédagogiques qui la favorisent ou sur les processus psychologiques qui la sous-tendent (Carré, 2013).

Si tous les adultes sont capables d'engagement personnel et peuvent assumer un rôle dans le processus pédagogique, cette propension à s'autodiriger est plus ou moins forte selon certaines caractéristiques individuelles, dont l'expérience d'apprentissage, la créativité, le désir d'apprendre, l'intelligence émotionnelle, le fonctionnement intellectuel, etc. De fait, les programmes basés sur ce type d'approche sont rares et souvent réservés à des individus dits à « *haut potentiel* », capables de s'engager pleinement dans leurs apprentissages (Roussel, 2015).


Plusieurs modèles ont été élaborés pour permettre aux formateurs d'adapter leurs stratégies en fonction des dispositions plus ou moins prononcées des apprenants à l'autodirection . Le modèle

PRO-SLDRS, proposé par Hiemstra et Brockett (2012), distingue par exemple les caractéristiques individuelles des apprenants et celles de la transaction pédagogique et considère la « *responsabilité personnelle* » comme fondement de l'apprentissage.

Une dynamique conflictuelle au cœur de l'apprentissage autorégulé

Tout comme l'autodirection, l'apprentissage autorégulé met l'accent sur l'intention, l'effort et le contrôle exercé par l'apprenant, mais ne s'intéresse pas aux caractéristiques de l'environnement d'apprentissage. Il désigne l'ensemble des processus plus ou moins intenses par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites pour atteindre un but, que ce but émane ou non d'eux. Les recherches qui en sont issues, nées dans le champ des apprentissages scolaires, s'inscrivent toutes dans le champ de la métacognition et de la motivation.

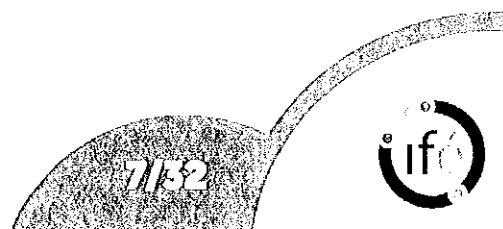
La plupart des modèles présupposent que le contrôle de l'apprentissage est associé à quatre dimensions : une motivation initiale suffisante, la définition du but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer. Le modèle de Zimmerman, probablement le plus connu, accorde une place importante au sentiment d'efficacité personnelle et insiste sur deux facettes indissociables de l'autorégulation, gène d'une dynamique conflictuelle : une autorégulation proactive, créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive, destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but.

Les recherches sur l'autorégulation, en soulignant l'importance des buts en rapport avec l'estime de soi, en attirant l'attention sur les stratégies volitionnelles et en éclairant les phénomènes de discontinuité des apprentissages, enrichissent la lecture des processus d'apprentissage chez l'adulte (Cosnefroy, 2011) .

Parmi les modèles les plus connus, on compte depuis le début des années 1980 le *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) de Guglielmino et le *Staged Self-Directed Learning* (SSDL) de Grow, développé au début des années 1990.

Pour Guglielmino par exemple, l'apprenant autodirigé se caractérise par son initiative, sa persistance, sa curiosité, son désir d'apprendre, son autodiscipline, sa confiance en soi et sa capacité à prendre les obstacles comme des défis.

Pour appréhender ce qui distingue l'apprentissage autodirigé de l'autorégulation, voir l'article de synthèse publié par Roussel (2015) dans la revue *Savoirs*.



UN ADULTE QUI SE TRANSFORME PLUS QU'IL NE SE FORME

Pour Boutinet (2004), l'adulte contemporain, pluriel, se définit par une combinatoire de trois modèles, lui conférant des contours flous. Le premier de ces modèles, l'« *adulte mature ou structural* », prend ses origines dans la notion de maturité biologique et marque l'achèvement d'un processus développemental ; il est plutôt associé aux environnements ruraux et traditionnels et l'individu y est considéré comme un « *adulte compétent* », au sens où il possède un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire. Le deuxième modèle, celui de l'« *adulte développemental ou en maturation* » s'inscrit dans une perspective plus dynamique, dans laquelle l'individu accepte l'incertitude et s'adapte professionnellement, tout en capitalisant ses expériences ; il caractérise davantage les espaces industriels dans leur dynamique d'expansion et l'individu est qualifié alors d'« *adulte apprenant* », qui fait évoluer ses compétences *via* des apprentissages formels ou informels. Dans le troisième modèle, celui de l'« *adulte immature* », davantage façonné par la civilisation communicationnelle, les étayages que sont la famille, l'école, la profession ne sont plus suffisamment structurants ; l'individu incertain éprouve un sentiment d'impuissance dans la gouvernance de ses projets (accès à l'emploi...) et face à ses routines quotidiennes (surmenage...), il s'agit d'un « *adulte déficitaire* ».

Pour Boutinet, l'adulte contemporain est celui de la multi-appartenance, il se pense quelque part **entre ses compétences à valoriser, ses apprentissages à développer, ses déficits à gérer**, il n'existe que par sa capacité à changer de rôle et en assumer plusieurs, il se transforme plus qu'il ne se forme (Boutinet, 2004).

« On est passé d'une logique de la place à occuper, pourvoyeuse de stabilité, à celle d'un itinéraire à construire, porteur de changement – un chemin qui ne conduit pas à une impasse mais dont on ne sait pas très bien où il mène, jalonné de crises, conditions d'une transformation de soi » (Boutinet, 2004).

Pour Carré (2005), cet adulte qui se transforme développe des dispositions pour apprendre dans de multiples situations, grâce à l'action intentionnelle ou à l'expérience. Il mobilise des compétences cognitives (travail de la mémoire en particulier), des compétences métacognitives (connaissance de son propre fonctionnement cognitif, analyse de son parcours de vie), des compétences de gestion pédagogique (définition d'objectifs et de contraintes), des compétences sociales et relationnelles (identification des réseaux et des ressources) et des compétences de traitement de l'information, pour acquérir ou modifier de façon durable des connaissances à la fois déclaratives, procédurales ou comportementales. C'est ce qu'il appelle l'« *apprenance* ».

L'apprenance se définit « *comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprentissage, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigées ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005).

« Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %) » (Carré, 2005).

UN ADULTE QUI APPREND TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Cet adulte qui se transforme a-t-il la capacité de se former tout au long de la vie, c'est-à-dire de saisir toutes les opportunités d'apprendre qui se présenteraient à lui, qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles ?

Les salariés privilégiés se forment

Les vagues successives de l'enquête *European Working Conditions Survey* (EWCS) conduite par Eurofound et de l'enquête *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS) mettent en évidence des taux de participation à des actions organisées de formation continue globalement faibles, bien qu'en progression, et surtout très inégaux.

Les salariés les plus jeunes, ceux qui travaillent dans des grandes entreprises et ceux qui sont les plus qualifiés sont ceux qui participent le plus à des actions de formation professionnelle continue de type cours ou stages. Les plus de 50 ans et ceux recrutés sur des contrats temporaires ou travaillant à temps partiel reçoivent moins de formations payées par l'employeur (Cedefop, 2012).

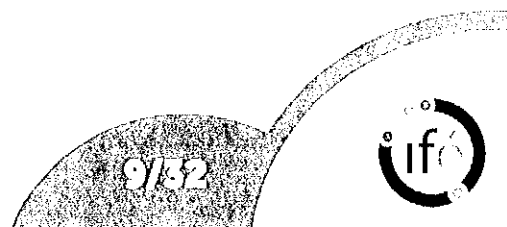
La biographie est généralement un bon indicateur de l'engagement des salariés : ceux qui ont bien vécu leur scolarité et qui ont conscience de la valeur de leur formation initiale savent mieux saisir les opportunités de formation qui leur sont offertes, y compris les plus diverses (Brown *et al.*, 2010).

La nature et la diversité des tâches à accomplir s'avèrent aussi fortement discriminantes. La participation est en effet plus élevée chez les salariés dont les tâches se caractérisent par un certain niveau de complexité, dont la fonction requiert un travail en équipe, l'application de normes de qualité et le recours à différentes méthodes de travail. Autrement dit, les salariés dont les tâches sont répétitives et peu exigeantes sur un plan cognitif sont moins

susceptibles de participer à la formation continue et ont peu d'opportunités pour améliorer leurs compétences en travaillant. Ces résultats, issus de l'enquête EWCS, convergent avec ceux de l'enquête *Adult Education Survey* (AES) montrant que les salariés exerçant des responsabilités managériales ou techniques participent deux fois plus à la formation que les ouvriers qualifiés (Cedefop, 2012).

Ils sont aussi cohérents avec les recherches du Warwick Institute for Employment Research qui mettent en évidence une grande diversité de formes d'apprentissage sur le lieu de travail : accomplissement de tâches difficiles, participation à des activités qui nécessitent des prises de décision, résolution de problèmes, exercices faisant intervenir le jugement, formation par les pairs (travail en équipe, communautés de pratique, par exemple), accompagnement d'autres travailleurs (mentorat...) ou encore changements de poste. L'engagement est de nature cumulative : cadres et entrepreneurs sont ainsi davantage enclins à mixer les différentes formes d'apprentissage, bien que, faute de temps, ils privilégient les pratiques informelles, en particulier les échanges avec les collègues et la consultation de revues professionnelles (Brown *et al.*, 2010).

L'organisation du travail et l'autonomie laissée aux travailleurs dans leur activité ont ainsi une incidence majeure sur leur capacité à apprendre en milieu professionnel. Par exemple, la liberté d'exercer un contrôle sur les tâches (ordre, méthode, rythme) est un facteur favorable aux apprentissages informels (Cedefop, 2012).



**Eurostat : Enquête sur l'éducation des adultes
ou Adult Education Survey (AES)**

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

- *Vagues de collecte : 2007 et 2011*

- *La mise en œuvre en France est assurée par le Céreq.*

L'enquête réalisée tous les cinq ans auprès des ménages vise à mesurer l'accès des adultes âgés de 25 à 64 ans à la formation formelle (ou diplômante, y compris formation initiale) et à la formation non formelle (non diplômante) dans une perspective de comparaison entre les États membres. Elle a également pour objectif de caractériser les formations suivies (niveau, domaine, durée) et de connaître les raisons de la participation comme de la non-participation.

**Eurofound : Enquête européenne sur les conditions de travail
ou European Working Conditions Survey (EWCS)**

<http://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/ewcs>

- *Vagues de collecte : 1990-1991, 1995-1996, 2000-2001, 2005, 2010 et 2015 (en cours).*

Cette enquête traite, depuis sa première édition, de la qualité du travail du point de vue des travailleurs. Les thèmes couverts concernent notamment le statut professionnel, la durée et l'organisation du temps de travail, l'organisation du travail, l'apprentissage et la formation, les facteurs de risques physiques et psychosociaux, la santé et la sécurité, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, la participation des travailleurs, les revenus et la sécurité financière, ainsi que les liens entre le travail et la santé.

Les autres n'en voient pas l'intérêt

Toutes les enquêtes (AES et EWCS notamment) montrent ainsi avec une constance désarmante que les adultes qui ont les besoins les plus élevés en matière de formation sont aussi ceux qui ont le moins de chances d'en bénéficier. La logique, là aussi, est cumulative : **ce sont les adultes les plus vulnérables (jeunes et seniors sans qualification, emplois peu qualifiés, inactifs économiquement) qui expriment le moins d'intérêt à s'impliquer dans des actions organisées de formation** et qui de fait cherchent peu d'informations sur les opportunités qui leur seraient offertes et participent peu à ces mêmes actions (Eurydice, 2015).

Le manque d'intérêt constitue en effet la principale barrière à la participation des adultes à la formation. Tout se passe comme si la formation n'était pas perçue comme une ressource, comme si le lien entre formation et emploi n'allait pas de soi. Moins confiants en eux, marqués par des expériences négatives en formation initiale, ils sont aussi moins conscients

des bénéfices de la formation et moins habiles à formuler des besoins et négocier avec leur employeur, souvent moins réceptif par ailleurs.

Les obstacles invoqués par les salariés interrogés sur leur non-participation sont généralement de deux ordres : **les contraintes de temps personnel ou familial et les horaires de travail** d'une part et le coût d'autre part. La charge de travail est plus souvent mentionnée par les plus qualifiés (cadres et professions intermédiaires), sans doute en raison des responsabilités qui leur incombent, et aussi par les salariés des petites entreprises, dont l'absence est plus difficile à pallier. La contrainte familiale demeure plus souvent une affaire de femmes. **Le coût de la formation** concerne en premier lieu ceux qui ont les revenus les plus faibles ou les plus instables (jeunes, moins qualifiés, emplois précaires). Le manque de prérequis pour entreprendre une formation est aussi relevé par les ouvriers (Cedefop, 2012 ; Eurydice, 2015).

D'après les résultats de la première enquête PIAAC (Programme pour l'évaluation internationale des adultes) conduite par l'OCDE (2013), un adulte sur cinq démontre de faibles compétences en littératie et en numératie et un adulte sur trois fait preuve de compétences limitées en matière de TIC. Dans certains pays, les adultes sont très compétents (Finlande, Japon), dans d'autres la maîtrise des compétences élémentaires est faible (Espagne, Italie) ; parfois le milieu social détermine fortement le profil de compétences (Allemagne, Angleterre) ; parfois les inégalités sociales sont moins prononcées (Japon, Pays-Bas, Norvège, Suède), en particulier chez les jeunes adultes (Corée, États-Unis).

Ces questionnements ont encouragé une montée en puissance du *knowledge management* (KM) visant à capitaliser, gérer et faire circuler les connaissances au sein des organisations. Pour un aperçu des travaux sur le KM dans la perspective du développement de compétences, on peut consulter la synthèse de Lauzon et al. (2013) parue dans la revue *Savoirs*, n° 31.

Le défi réside d'une part dans la mise en œuvre d'une stratégie plus orientée sur la demande, visant à encourager une formation continue moins standardisée, plus proche des intérêts des salariés, et dans la stimulation de cette demande. Encourager la participation individuelle à des actions organisées de formation peut passer par différentes méthodes, depuis la mise en place de services d'information, d'orientation et de conseil performants, externes ou pas à l'entreprise, propres à la branche professionnelle ou pas, la perspective d'une valorisation ou d'une validation de leurs acquis professionnels. L'orientation professionnelle des personnes en situation d'emploi est en effet très peu développée, contrairement aux services destinés aux demandeurs d'emploi ; et quand elle existe, elle s'adresse préférentiellement aux « talents » des entreprises, rarement aux salariés « ordinaires » (Cedefop, 2012).

Il importe aussi de veiller à ce que les plus fragiles aient une meilleure **maîtrise des compétences fonctionnelles dites « de base »** (lire, écrire, compter, utiliser un ordinateur) ☉, car ce sont ces compétences qui influent sur leurs chances de réussite dans la vie : les individus les moins compétents courent en effet davantage le risque de perdre leur emploi et ont des revenus moins stables ; ils présentent aussi un état de santé plus fragile, démontrent un engagement citoyen plus faible (OCDE, 2013). Autrement dit, l'employabilité, entendu comme la capacité à occuper un emploi, est aussi une question de développement personnel (Keogh, 2009).

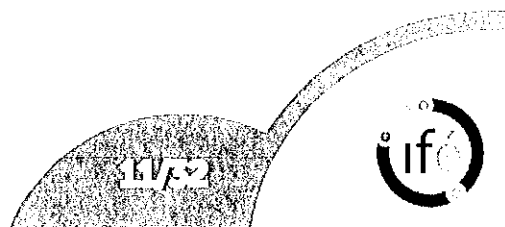
Cette maîtrise des compétences de base n'est cependant pas garantie par la seule formation formelle, initiale ou continue : les compétences acquises dans le cadre familial, en milieu professionnel ou par le biais d'activités individuelles autodidactes, pèsent également de plus en plus dans la balance. D'une façon générale, c'est l'utilisation des compétences qui en garantit le maintien : non utilisées, elles deviennent obsolètes et s'atrophient. D'où l'importance des tâches effectuées dans le cadre professionnel (OCDE, 2013).

DES PRATIQUES PLUS COMBINATOIRES QU'INFORMELLES

Les apprentissages informels constituent une part importante du savoir utile en milieu de travail, un savoir plus éphémère désormais, qui invite à repenser la gestion des connaissances au sein des organisations et à réfléchir plus largement à ce qu'il convient de mettre en œuvre pour stimuler les autodidaxies ☉.

Un flou conceptuel pour des apprentissages sans « forme »

Alors que l'apprentissage formel apparaît aujourd'hui largement survalorisé, avec le nombre sans cesse croissant de référentiels, normes, diplômes qui caractérisent en particulier l'offre de formation initiale, les apprentissages informels, potentiellement accessibles à tous n'importe où, n'importe quand, sont également considérés comme fondamentaux en raison de leur contribution à l'avènement de la société de la connaissance, bien qu'invisibles, disséminés, non formalisés, non évalués (Commission européenne, 1995). Les enjeux liés à ces apprentissages sont multiples. Si l'on considère la théorie de l'apprentissage transformateur, développée par Jack Mezirow, il s'agit pour l'individu de se libérer des contraintes environnementales en affirmant son autonomie. Cette prise de pouvoir sur ses apprentissages constitue une première « *transformation* ». Une seconde transformation réside dans une reconnaissance externe des acquis, considérée à la fois comme accélérateur de maturité pour les individus et comme facteur de cohésion sociale par les États dans une perspective de formation tout au long de la vie, *via* des démarches formelles de validation. Ces apprentissages informels participent également à la professionnalisation de l'organisation ; le surplus d'efficience visé relève alors moins de stratégies d'institutionnalisation de l'apprentissage informel que de la création d'une culture de l'apprentissage (Marsick & Watkins, 2007).



La principale difficulté réside précisément dans ce qu'il convient de qualifier d'« *informel* ». Un des modèles qui fait référence est celui de Schugurensky enrichi en 2012 par Bennet (cité par Cristol & Muller, 2013). Il distingue quatre types d'apprentissage informel modulés à l'aide de deux variables : l'intention et la planification. L'apprentissage est « *tacite* » (non intentionnel et non planifié), « *fortuit* » (non intentionnel et planifié), « *autodirigé* » (intentionnel et planifié) ou « *intégratif* » (intentionnel et non planifié).

Mais le concept reste difficile à cerner et les apprentissages informels sont le plus souvent abordés soit négativement, par défaut de forme, soit sous l'idée qu'il s'agit d'apprentissages diffus ou dispersés. On les qualifie de réflexifs, d'accidentels ou d'intentionnels, ils sont généralement situés, parfois nomades, implicites, toujours expérientiels ; ils sont associés au développement personnel, au perfectionnement professionnel, à la formation sur le lieu de travail et à la formation tout au long de la vie. Un tel foisonnement terminologique témoigne à la fois d'un certain flou conceptuel et d'un grand intérêt de la part des praticiens et des chercheurs qui les pistent en analysant les récits de vie, en exploitant les dossiers de validation d'acquis ou bien encore au moyen de l'analyse de l'activité (Cristol & Muller, 2013) ◉.

La littérature sur les apprentissages informels en milieu professionnel est abondante, souvent sectorielle quand elle ne discute pas des fondements théoriques. Les champs de la santé, du management, de l'industrie et de l'informatique sont fréquemment pris en exemple (Wihak & Hall, 2011).

Les recherches abordent généralement les apprentissages informels sous deux angles : dans leur rapport avec la culture d'apprentissage déployée à l'échelle de l'organisation et dans leur conversion en acquis dans une démarche de validation.

Informel, non formel, formel : une distinction caduque ?

La distinction entre formel, non formel et informel, apparue pour la première fois dans un rapport de l'Unesco en 1947 pour caractériser les systèmes éducatifs à travers le monde et faciliter leur comparaison, a largement essaimé dans les travaux des organisations internationales (comme l'OCDE) et autres instances transnationales (Union européenne), voire aussi dans les protocoles d'enquêtes sur le travail déployés à un échelon national ◉. À maints égards, cette institutionnalisation apparaît aujourd'hui superflue, voire contre-productive pour appréhender la complexité des environnements de travail. Trois types de critiques sont communément formulés.

Premièrement, elle induit une **hiérarchie qui légitime la supériorité des formes d'apprentissage organisées** sur celles qui ne le sont pas. L'absence de curriculums, d'enseignants qualifiés et d'interactions didactiques sur le lieu de travail conduit à faire l'hypothèse que l'apprentissage y est de moindre qualité (faible, *ad hoc*, concret et accidentel) et incite à confronter les apprentissages informels aux référentiels normés des démarches de validation d'acquis pour leur conférer une valeur sociale (Billett, 2002 ; Cristol & Muller, 2013).

Deuxièmement, il est inexact de décrire les expériences d'apprentissage en milieu de travail comme étant non structurées ou informelles. Au travail, comme à la maison ou dans les établissements d'enseignement, il existe des normes, des valeurs et des pratiques qui façonnent et soutiennent les activités (Billett, 2002).

Troisièmement, la ligne de partage entre formel, non formel et informel ne rend compte ni des stratégies ni des situations d'apprentissage. Celui qui apprend développe une **attitude opportuniste, mobilisant toutes les ressources** estimées utiles, plus dans une logique d'hybridation que de continuum (Billett, 2002). Cristol évoque des « *savoirs tissés* » (Cristol & Muller, 2013), Carré (2005) formule l'hypothèse de l'apprenance pour désigner cette

◉ Dans leur synthèse des recherches, Cristol et Muller (2013) identifient sept types d'apprentissages informels se décomposant en trois facteurs internes (réflexif, incident / fortuit / accidentel, implicite), trois facteurs externes (professionnel, situé, nomade) et un facteur expérientiel assurant la liaison entre les deux précédents.

◉ Par exemple, toutes les enquêtes européennes distinguent apprentissages formels et informels : celles déjà citées (AES, CVTS et ECS) et d'autres telles que l'*EU Labour Force Survey* (EFT-UE). En France, la distinction apparaît (notamment) dans les études annuelles de l'APEC (Association pour l'emploi des cadres)



disposition combinatoire à apprendre et cet éclatement du modèle conventionnel de formation au profit d'une démultiplication des espaces de formation.

Colley *et al.* (2003), à partir d'une matrice composée de vingt paramètres, montrent que ces notions ne sont pas mutuellement exclusives mais constituent des caractéristiques que l'on retrouve à des degrés divers dans toutes situations ou activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage.

Bouteiller et Morin (2012) au Canada identifient une variété d'activités ou de situations potentiellement génératrices de développement de compétences dans et par le travail, de nature à la fois formel, non formel et informel : apprentissage en ligne, mentorat, coaching, jeux, plans de développement de service, groupes de co-développement, communautés virtuelles...

En définitive, les synergies entre les différentes modalités d'apprentissages sont à inventer. Pour Brown *et al.* (2010), les différentes modalités s'inscrivent en complémentarité : les connaissances acquises en travaillant, de façon plus ou moins informelles, gagnent à être combinées avec des approches plus structurées, plus systématiques et plus formelles pour permettre aux salariés d'optimiser le développement de leurs compétences.

Les travaux de Marsick et Watkins (2007) mettent en évidence l'intérêt que peut représenter la mise en synergie des apprentissages formels et informels, sans pour autant s'orienter vers la formalisation des pratiques informelles. Le fait que les bénéfices d'une telle formalisation, pour l'employeur et pour les salariés, soient largement méconnus invite à **considérer la formalisation des opportunités d'apprendre, les attentes et le développement des savoir-faire comme plus importants que le processus formel de certification.**

Ces arguments issus de la recherche rencontrent cependant peu d'écho auprès des instances européennes (ni auprès des gouvernants de façon générale) qui

continuent à spéculer sur l'opérationnalité de la distinction des apprentissages formels, non formels et informels. Avec un effet pervers évident : en cherchant à revaloriser les apprentissages informels, les politiques publiques tendent de fait à réduire l'employabilité à la qualification (cf. *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels* datées de 2009, en cours d'actualisation ; *Recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*, 2012) o.

VERS DES ORGANISATIONS CAPACITANTES ?

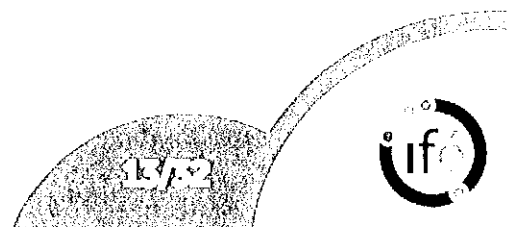
UNE DIVERSIFICATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Des cultures nationales « polyformatrices » ou « monoformatrices »

L'accès des salariés à la formation continue, son financement par les entreprises et le type de formation suivie présentent de grandes disparités selon les pays. D'une façon générale, un plus large éventail de contenus et de programmes à visée professionnelle est lié à une économie nationale ayant déjà atteint un certain niveau de développement ; il va également de pair avec une privatisation accrue des services de formation. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, les États arabes et dans la majeure partie des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, les priorités portent davantage sur l'éducation de base (alphabétisation) et sur les compétences de la vie courante que sur la formation professionnelle continue (UIL, 2010).

En Europe, si l'offre et la participation progressent avec régularité depuis 15 ans, tendant à réduire les écarts entre les pays, les pratiques de formation restent marquées par des spécificités nationales relativement stables.

Pour un panorama des initiatives européennes en matière de validation d'acquis, on peut consulter les rapports nationaux collectés par le Cedefop dans le cadre de l'*European Inventory on Validation of non-formal and informal Learning*, mis à jour en 2014. Le *Rapport d'information sur la validation de l'apprentissage non formel et informel*, présenté par Sandrine Doucet à l'Assemblée nationale en juillet 2015, dresse un bilan des dispositions européennes des 15 dernières années et examine les avancées contrastées des pays membres, mettant notamment au jour les insuffisances du système français.



Trois groupes de pays peuvent ainsi être distingués. Le premier inclut la plupart des pays de l'ancien bloc de l'Est et se caractérise par un faible engagement des entreprises, un taux d'accès aux cours et aux stages peu important et une participation aux formations en situation de travail également limitée. Dans les deux autres groupes de pays, la formation sous forme de cours et de stages est bien développée, la différence réside donc dans l'intensité du recours à d'autres modalités. Dans des pays tels que le Royaume-Uni, la Suède et l'Allemagne, les modalités de formation sont multiples et la participation des salariés est supérieure à la moyenne, quelle que soit la forme considérée.

À côté de ces pays « *polyformateurs* », on trouve des pays qui privilégient nettement les cours et stages de formation continue à toute autre modalité : l'Espagne, l'Italie et les pays du Bénélux figurent dans cette catégorie (Cedefop, 2012). La France est emblématique de ce groupe de pays « *monoformateurs* » : la formation conti-

nue s'est construite sur un modèle scolaire valorisant les cours et stages et sur des modes de financement qui conduisent les entreprises à privilégier cette modalité pour s'acquitter au mieux de leur obligation (Lambert & Marion-Vernoux, 2014) ⁶. La proportion des salariés peu formés est importante et les disparités générationnelles très marquées. Le développement professionnel reste fortement lié aux choix d'organisation, en particulier dans les entreprises qui privilégient une gestion des ressources humaines fondée sur le marché interne du travail, avec des emplois stables et des perspectives de carrière par promotion interne. En Suède, la configuration est assez différente, avec des taux d'accès à la formation en cours de vie active bien plus élevé, offrant de meilleures chances de qualification pour les perdants de la formation initiale. L'Allemagne offre un compromis entre marché interne et marché externe, avec des salariés qualifiés bénéficiant d'une meilleure autonomie et des possibilités de qualifications tout au long de la vie (Salais & Bourgoin, 2011).

La 2^e édition de *Quand la formation continue*, publiée par le Céreq sous la direction de Marion Lambert et Isabelle Marion-Vernoux en 2014 présente une analyse détaillée des pratiques de formation des employeurs et des salariés en France.

Eurostat : Enquête sur la formation professionnelle continue des entreprises ou Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

<http://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/microdata/continuing-vocational-training-survey>

- *Vagues de collecte : 1993, 1999, 2005, 2010 et 2015 (en cours).*
- *La mise en œuvre en France est assurée par le Céreq.*

Réalisée auprès des entreprises, l'enquête vise à collecter des données comparables au niveau européen sur la formation professionnelle continue que les entreprises financent partiellement ou en totalité pour leur personnel : offre et demande de compétences, besoins de formation ; mesure de la forme, du contenu et du volume de la formation continue ; ressources propres des entreprises et appel à des prestataires externes ; coûts de la formation continue ; formation professionnelle initiale.

Eurofound : Enquête sur les entreprises en Europe ou European Company Survey (ECS)

<http://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/ecs>

- *Vagues de collecte : 2004-2005, 2009 et 2013.*

L'enquête est réalisée par téléphone avec le responsable des ressources humaines et si possible un représentant des travailleurs d'un échantillon représentatif d'entreprises européennes. La deuxième vague aborde différentes formes de flexibilité, y compris la flexibilité du temps de travail, la flexibilité contractuelle, la rémunération variable et la participation financière, ainsi que les mesures d'accompagnement assurées par les ressources humaines et la nature et la qualité du dialogue social sur le lieu de travail. La troisième enquête porte sur l'organisation du lieu de travail, l'innovation sur le lieu de travail, la participation des employés et le dialogue sur les lieux de travail européens.



Des entreprises qui composent avec la réglementation

Selon les configurations nationales, les tensions entre pouvoirs publics et entreprises peuvent être fortes. Pour ces dernières, la formation professionnelle continue correspond plus souvent à une obligation légale, notamment pour ce qui concerne la réglementation en matière de santé et de sécurité, qu'à un vecteur de changement. Les employeurs, plus modérés que les pouvoirs publics, s'inscrivent davantage dans le contrôle et la préservation d'un existant que dans l'encouragement ; la formation tend à être plus réactive que prospective, plus liée aux besoins de production et rarement ciblée sur les travailleurs les plus vulnérables. Mais les mécanismes de partage des coûts constituent un puissant incitant : les entreprises qui cotisent sont de fait davantage sensibilisées à la nécessité des formations. Celles dont les actions s'inscrivent dans une convention collective qui intègre les questions de formation le sont également. À divers titres, les partenaires sociaux, syndicats de salariés et organisations patronales, peuvent jouer en effet un rôle dans la diffusion d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie au sein des entreprises : par leur implication dans le recensement des besoins de compétences internes ou à l'échelle sectorielle, par une guidance des travailleurs lors d'épisodes charnières de leur vie professionnelle et plus largement par leur participation à l'élaboration de référentiels et la conception de formations, certifiantes ou non (Cedefop, 2012).

Des entreprises efficaces et satisfaites, qui sous-investissent ?

Les cours et stages, organisés en interne ou assurés par des prestataires externes et financés, en totalité ou partiellement, par les employeurs, constituent la modalité de formation continue la plus courante en Europe, bien que très inégalement répartie.

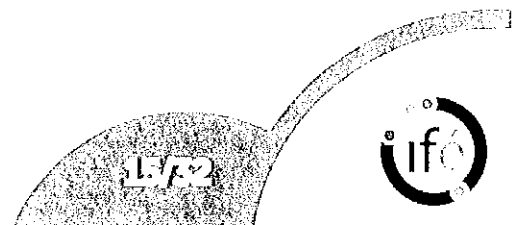
Les variations ne s'observent pas seulement au niveau national, mais sont éga-

lement fonction des secteurs d'activité et de la taille des entreprises : les services forment plus que les secteurs industriels et les petites et moyennes entreprises ont une capacité d'investissement plus limitée et rencontrent plus de difficultés à évaluer leurs besoins. Ces variations sont aussi fonction des stratégies d'innovation déployées : les entreprises qui adoptent de nouveaux modes de production ou de nouveaux modèles d'organisation, qui investissent dans la technologie, qui améliorent les biens et services qu'elles fournissent, sont plus sensibilisées aux besoins de formation et sont plus enclines à former leur personnel.

L'idée du sous-investissement, communément admise, serait à nuancer, mais les enquêtes européennes traitant de formation continue n'offrent pas une granularité propice à cet exercice. Elles apportent en revanche des clés de lecture pour comprendre les raisons de ce sous-investissement, qui relèvent en premier lieu des stratégies de recrutement : les deux motifs qui dominent en effet largement les réponses des entreprises sont leur satisfaction eu égard aux compétences de leurs employés d'une part et leur vigilance à recruter en amont des personnels aux compétences adéquates (en misant sur la formation initiale en alternance notamment) d'autre part.

Les questions de coût arrivent ensuite : le choix de se concentrer sur les personnels qui ont déjà un niveau élevé de qualification ou qui endossent des responsabilités techniques ou de supervision traduit les préoccupations de rentabilité des investissements consentis dans la formation des personnels.

En revanche, d'autres facteurs, assimilables à des difficultés ou des faiblesses, semblent marginaux : déficit d'information sur l'évolution sectorielle, faiblesse du leadership et de la gestion RH, difficulté à mesurer l'impact d'un investissement dans les compétences, surtout à court terme, méconnaissance des services d'appui et des prestataires de formation, bureaucratie excessive dans le montage des projets... (Cedefop, 2012).



D'autres modalités planifiées sur le lieu de travail

À côté des cours ou des stages, plus marqués par une vision consumériste de la formation, d'autres modalités planifiées se développent sur le lieu de travail. Si 56 % des entreprises européennes proposent ou financent des cours et stages pour leurs salariés, elles sont 53 % à déclarer leur offrir d'autres opportunités d'apprentissage : activité par rotation, échanges ou détachements de personnels, participation à des groupes qualité... (cf. enquête CVTS). Ce différentiel, apparemment peu significatif, masque cependant des configurations nationales très contrastées, comme évoqué précédemment (Cedefop, 2012).

Modalités de formation continue (enquête CVTS)

L'enquête européenne Continuing Vocational Training Survey, distingue, à côté des traditionnels cours et stages de formation continue, plusieurs types de formation financés par les entreprises, souvent moins structurés et plus individualisés :

- périodes planifiées de formation en situation de travail ;
- formations planifiées par rotation de postes de travail, échanges, mises en double, détachements et visites d'études ;
- participation à des cercles d'apprentissage ou des cercles de qualité ;
- périodes planifiées d'autoformation ;
- participation à des conférences, séminaires, foires, salons.

Mais il n'est pas exclu que ces modalités, qui se prêtent mal à une comptabilité en nombre d'heures, nombre de participants, durée, etc., soient sous-estimées, en particulier quand elles sont ancrées dans les processus de travail, basées sur des pro-

jets ou intégrées à un travail d'équipe. Le mentorat en constitue un bon exemple : les travailleurs qualifiés chargés de l'intégration des nouveaux collègues ne se considèrent pas et ne sont pas considérés par leur hiérarchie comme des formateurs. Sous-estimé ou pas, l'apprentissage sur le lieu de travail représente désormais une tendance de fond dans les pays économiquement développés. Plusieurs travaux récents au niveau international signalent qu'une part essentielle de la formation des adultes se déroule désormais au travers des tâches assurées dans le cadre de l'activité quotidienne, en particulier dans les PME (Keogh, 2009 ; Brown *et al.*, 2010). D'autres mettent en évidence une multiplicité de modalités et soulignent le caractère fertile de leurs interrelations (Bouteiller & Morin, 2012 ; Colley *et al.*, 2003 ; Marsick & Watkins, 2007). L'émergence d'une telle culture de l'apprentissage, susceptible de motiver les travailleurs habituellement moins enclins à participer à des cours ou des stages de formation, n'est possible cependant que dans un environnement qui considère la qualité du travail comme essentielle (Cedefop, 2012).

Des PME fragilisées, privilégiant des pratiques informelles ?

En Europe, un tiers des PME rencontrent des difficultés pour recruter de la main d'œuvre qualifiée et quand elles trouvent les collaborateurs avec les profils adéquats, elles ne trouvent pas les formations susceptibles de répondre à leurs besoins en matière de développement de compétences. Elles investissent donc moins dans les cours et stages externes, souvent jugés trop standardisés (Cedefop, 2012). En France par exemple, le salarié d'une entreprise de moins de 250 personnes a deux fois moins de chances de bénéficier d'une formation organisée sous cette forme (Lambert & Marion-Vernoux, 2014).

Une des explications communément avancées porte sur la préférence dont les PME feraient preuve pour d'autres modalités de formation (formations en situation de travail, rotation des postes, autoformation), plus flexibles, plus en adéquation avec leurs besoins et ne nécessitant pas

que les salariés s'absentent. Un argument qui ne coûte pas grand-chose, du fait que ces modalités non formelles sont rarement mesurées et quand elles le sont, probablement mal estimées.

En analysant les données françaises de l'enquête CVTS, Lambert et Marion-Vernoux (2014) montrent que, malgré un investissement moindre comparé aux entreprises de taille supérieure, les modalités de formation continue dans les PME sont variées : si 60 % d'entre elles ne s'engagent pas ou très peu dans la formation, 28 % se caractérisent par un recours important à la formation et une politique structurée, quelques 6 % misent sur une formation continue totalement intégrée à la politique de ressources humaines et à la stratégie économique, et encore 6 % (souvent les filiales de grands groupes) combinent un recours important à la formation, une politique structurée et organisée, une réflexion inscrite dans la durée et une formalisation des pratiques.

Dans le cas français, l'hypothèse selon laquelle le sous-investissement des PME ne serait qu'apparent doit être nuancée : la participation à des actions de formation planifiées et organisées autres que des cours ou stages reste largement confidentielle, en particulier dans les petites entreprises. Des traces de pratiques informelles, engendrées par l'exercice même du métier, sont repérables mais elles ne sont pas corrélées à la taille de l'entreprise : ce n'est plus l'entreprise qui est formatrice, mais le travail qui est formateur, au sein d'un collectif plus ou moins important.

En tout état de cause, les PME européennes, considérées comme un maillon essentiel de la croissance économique, font l'objet d'injonctions ciblées. Pouvoirs publics et partenaires sociaux rivalisent d'initiatives pour les sensibiliser aux besoins de formation et aux avantages de l'actualisation des compétences et insistent au fil des lois et des accords pour qu'elles développent l'accès de leurs personnels à la formation. Dans certains pays, des stratégies partenariales permettent de compenser les faiblesses liées à leur petite taille. Ces partenariats se construisent entre PME mais aussi avec les chambres

d'artisanat et de commerce, les organisations patronales et fédérations syndicales. C'est le cas par exemple des *Skillnets* en Irlande, ces réseaux de compétences au sein desquels au moins trois petites entreprises coopèrent pour construire un projet de formation en adéquation avec leurs besoins (Cedefop, 2012).

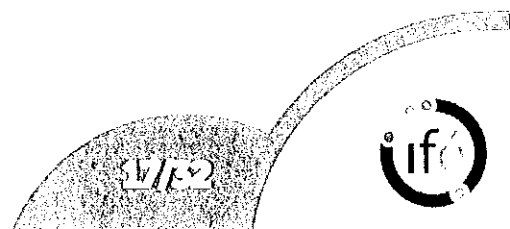
LE MANAGEMENT AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Des organisations apprenantes capables de s'adapter

L'organisation est dite « apprenante » (*learning organisation*) quand, engagée dans un processus continu d'amélioration de ses performances, elle est capable d'apprendre de son expérience et d'acquérir de nouvelles compétences. Introduit à la fin des années 1970, le modèle d'Argyris et Schön (1995), centré sur les boucles d'apprentissage, articule à la fois le niveau individuel et le niveau organisationnel. Il a influencé de nombreux travaux sur le management des organisations dans les deux décennies qui ont suivi.

S'il n'existe pas de définition éprouvée empiriquement de ce qu'est une organisation apprenante, certaines caractéristiques peuvent être relevées, dont trois font l'objet d'un large consensus. Tout d'abord, son fonctionnement implique une interdépendance forte entre les comportements individuels des salariés, le travail d'équipe, l'organisation du travail et la structure de l'entreprise. Ensuite, le développement de compétences intervient dans un environnement propice, qui promeut une véritable culture de l'apprendre, comprise comme un système de croyances, d'attitudes et de valeurs. Enfin, cette culture de l'apprendre s'incarne dans des politiques de ressources humaines efficaces, s'appuyant sur des modes de gestion diversifiés : formation professionnelle continue, évaluation des performances, rémunération au mérite, transparence des évolutions de carrière, management solidaire, opportunités d'apprentissages informels, etc. (OCDE, 2010) ☉.

Plusieurs instruments ont été conçus pour évaluer et qualifier les organisations apprenantes, mais ils sont souvent jugés insatisfaisants car ils permettent rarement de mesurer l'impact sur les performances même de l'entreprise. Parmi les plus fréquemment mentionnés, on retrouve l'OLP (*Organisational Learning Profile Assessment Tool*, décrit par Pace en 2002) ou le DLOQ (*Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire*, développé par Watkins & Marsick, mis à jour en 2003).



En définitive, il ne suffit pas d'investir dans la recherche & développement, ni de recruter des personnels avec un niveau adéquat, voire élevé de qualification pour garantir une dynamique d'amélioration continue et d'innovation au sein des entreprises : la manière dont le travail est organisé et dont les interactions sont encouragées, les outils RH qui sont mobilisés et la conception du système d'information exercent une forte influence sur cette dynamique. Le renforcement du collectif de travail en constitue un élément clé. C'est ce qui distingue une « *organisation apprenante* » d'une autre (OCDE, 2010).

L'analyse des environnements de travail *via* l'enquête EWCS montre que deux types de configuration répondent à ces caractéristiques. Le **modèle « discrétionnaire »** (*discretionary learning model*) s'appuie sur l'expertise des individus et favorise les projets leur permettant de mobiliser temporairement leurs connaissances de façon créative au sein d'équipes *ad hoc*. L'organisation du travail est relativement décentralisée, les employés disposent d'une large autonomie à la fois pour définir leurs propres méthodes et rythme de travail. Au contraire le **modèle *lean*** (littéralement « maigre »), importé du Japon, est un modèle hiérarchique qui prône une amélioration continue des processus de travail par une régulation formelle des individus et des équipes à l'aide d'objectifs de production explicites et de normes de qualité précises. L'apprentissage est alors dit « incrémental », il mise sur la résolution de problèmes sur le terrain.

Dans le premier cas, l'innovation relève d'une dynamique interne ; dans les pays où le second modèle est répandu (Japon typiquement), la stratégie repose davantage sur la capacité d'absorption des innovations importées de l'extérieur, notamment *via* les relations avec les

fournisseurs. Ce qui rapproche ces deux modèles, c'est une **organisation stable et dynamique, avec une forte capacité d'adaptation** (OCDE, 2010).

Pour autant, le défi ne porte pas simplement sur de bons compromis entre routine et innovation : s'assurer de la participation des salariés, en développant par exemple des dispositifs pour améliorer leur satisfaction (Kalmi & Kauhanen, 2008), est crucial dans un contexte de changement, nécessairement associé à une baisse de la satisfaction, voire du bien-être. Autrement dit, les synergies entre les objectifs économiques, liés à la performance, et les objectifs sociaux, liés à des environnements de travail plus démocratiques et qui favorisent de meilleurs équilibres entre vie professionnelle et vie personnelle, sont essentielles.

Sur ce plan, le modèle *lean* semble plus difficile à transposer hors de pays caractérisés par une culture forte de l'individu au service du collectif. Wihak et Hall, dans leur analyse de l'apprentissage informel lié au travail (2011) montrent que c'est la culture d'apprentissage des entreprises qui importe et que cette culture est largement soutenue par des modes d'organisation qui valorisent les personnes, stimulent les échanges de connaissances relatives au travail et offrent des opportunités multiples d'apprendre, de façon formelle, non formelle et informelle.

Miser sur le développement professionnel et personnel des salariés

Les réflexions menées ces dernières années sur la culture d'apprentissage s'enracinent dans les travaux d'Amartya Sen sur la justice sociale ^o. L'idée centrale est qu'une **action publique visant à compenser les inégalités de ressources (revenus, droits...) ne suffit pas à résorber les inégalités liées aux capacités d'accomplissement des individus**. Autrement dit, la responsabilisation des salariés reste un leurre tant que l'environnement professionnel n'est pas « capacitant », tant que le développement personnel et professionnel ne résulte pas d'une initiative conjointe. Au delà de la stimulation des marchés, il s'agit de créer les

Pour une analyse des apports d'Amartya Sen en matière de formation tout au long de la vie, voir par exemple le n° 98 de la revue française des sciences sociales *Formation emploi* (2007), intitulé « Pour une approche par les capacités » ou bien le n° 113 de cette même revue (2011) consacré à « La flexibilité à l'aune de l'approche par les capacités ».

conditions pour que les individus réalisent les buts et les projets qui font sens pour eux et de renforcer le potentiel d'émancipation et de transformation de la formation tout au long de la vie, à un niveau individuel, communautaire et sociétal. En définitive, son « *approche par les capacités* » invite à privilégier la valeur travail aux notions de capital humain et d'employabilité (Salais & Bourgoin, 2011).

Dans cette approche capacitante, deux priorités sont à considérer : celle de mettre les moins qualifiés en capacité d'entreprendre et celle de favoriser le développement des capacités à l'échelle des entreprises et des branches professionnelles. Dès lors, « *l'approche par les capacités amène à déplacer le débat de l'appétence (motivation individuelle à se former) à la capacité à aspirer (motivation encouragée par le collectif)* » (Lambert et al., dans Salais & Bourgoin, 2011).

Cette **capacité à aspirer** varie fortement selon l'environnement que propose l'entreprise. Les recherches menées dans le cadre du projet européen Capright montrent que **plus la dimension participative est forte, plus les salariés sont enclins à se former** : le fait qu'il existe des accords collectifs fixant les procédures de formation, que les entretiens individuels soient généralisés et que les conclusions de ces entretiens individuels soient prises en compte, par exemple, favorisent l'expression de besoins non satisfaits et donc les demandes de formation. À l'inverse, les personnes dont le parcours d'emploi est instable et celles à l'autre extrême qui bénéficient d'une grande stabilité chez le même employeur sont les moins enclines à exprimer des besoins de formation.

Cet apparent paradoxe plaide pour une pleine responsabilité des entreprises non seulement en matière de choix de formation, mais aussi de conversion des formations en source de développement professionnel. Il ne suffit pas de rendre l'activité de travail et son organisation sources de connaissances nouvelles : **l'entreprise capacitante est une organisation apprenante qui soutient et encourage les projets individuels de développement** et qui donc prône une articulation harmo-

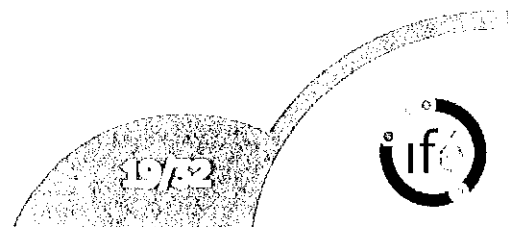
nieuse entre développement de carrière et développement personnel : le travailleur peut construire un projet en accord avec l'entreprise mais aussi en accord avec la finalité qu'il attribue au travail et avec ce qu'il considère comme un travail de qualité.

Dans une entreprise capacitante, la qualité du travail n'est pas réductible à un attribut individuel, elle est tributaire des conditions offertes par cette entreprise : l'individu est en quelque sorte garant de ses compétences, mais c'est le collectif de travail qui garantit ses capacités. Si à l'inverse l'entreprise n'assume pas ses responsabilités en termes de développement, elle entretient la concurrence entre les salariés et seuls les plus favorisés (dotés d'un niveau de qualification déjà élevé) sont aptes à saisir les opportunités.

Les dispositifs capacitants, rares cependant, sont de deux ordres : soit ils soutiennent des projets de développement en faveur de la qualité des conditions de travail, soit ils encouragent des réseaux d'apprentissage fondés sur des liens étroits entre activités professionnelles et recherche. Des initiatives intéressantes sont observées dans les pays du Nord de l'Europe, en particulier en Norvège et en Suède. Elles sont basées sur des appels à projets qui mobilisent soit des entreprises individuelles, soit des petits groupes d'entreprises, sur l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies du changement (Cedefop, 2012).

Ce qui ressort de la cartographie des entreprises issue du projet Capright, c'est que **ce sont les modèles managériaux qui font que les entreprises sont capacitantes ou pas** ; les questions de taille et de secteur d'activité n'entrent pas en ligne de compte (Salais & Bourgoin, 2011). Le lien avec la flexicurité est alors plus préventif que curatif : elle ne se traduit pas par des règles de licenciement souples combinées à une indemnisation généreuse des chômeurs, mais se fonde sur une articulation forte des modes d'organisation du travail, de la gestion des ressources humaines et de la formation professionnelle continue pour sécuriser les parcours à la fois au sein même des entreprises (maintien dans l'emploi) et sur le marché du travail (retour à l'emploi).

Le projet européen Capright a regroupé entre 2007 et 2010 plus de 70 chercheurs issus de 22 laboratoires européens (dont 6 français) et de 2 laboratoires d'Amérique latine, dans la perspective de déterminer les politiques publiques aptes à donner à chacun une maîtrise accrue de sa vie et de son travail, grâce à la mobilisation de ressources adéquates et au développement de ses capacités.



Parmi les quatre niveaux d'engagement dans la formation tout au long de la vie identifiés à partir des données CVTS, les auteurs montrent que les entreprises de type « ajustement au poste de travail » (caractérisée par un travail peu autonome, une division des tâches répétitives, des RH orientées exclusivement vers le développement de l'entreprise et des opportunités de formation inégalement réparties) offrent une moindre stabilité dans l'emploi et ne sécurisent pas non plus les mobilités sur le marché externe si les salariés quittent l'entreprise. Autrement dit la formation dans ce type de configuration n'est pas à même de garantir la sécurité d'emploi dans l'entreprise et ne constitue pas un levier pour trouver un nouvel emploi le cas échéant (Sigot & Vero, 2014).

POUR UN TRAVAIL PLUS FORMATEUR

Les recompositions de la formation des adultes dont nous avons tenté de retracer quelques jalons mettent en évidence l'importance de la **professionnalisation associée au développement de compétences**. La formation, en tant qu'espace autonome, perd progressivement de sa pertinence, et les frontières entre travail et formation deviennent plus poreuses (Remoussenard, 2005).

Ces évolutions sont cohérentes avec les prises de position des instances européennes au travers d'incitations multiples à prendre mieux en compte les apprentissages informels et à investir de nouveaux espaces de formation « dans et par le travail ». Depuis 15 ans en effet, toutes les initiatives prises par la Commission européenne, dans le cadre de la *Stratégie de Lisbonne* puis de la *Stratégie Europe 2020*, mettent l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation dans la perspective de rendre les individus acteurs du développement de leurs compétences.

Le *Communiqué de Bruges* en 2010 (dernière actualisation du *Processus de Copenhague*) insiste clairement sur la nécessité pour l'individu de prendre en main sa formation, afin de maintenir ses com-

pétences à jour et préserver sa valeur sur le marché du travail et désigne explicitement l'apprentissage sur le lieu de travail comme l'un des domaines devant appeler une attention politique accrue et la mise en œuvre de stratégies spécifiques. Dès lors émergent de nouveaux questionnements sur comment apprécier et exploiter le **potentiel d'apprentissage** des environnements de travail.

SE FORMER SUR SON LIEU DE TRAVAIL ?


Le lieu de travail peut-il fournir plus qu'un cadre d'application de ce qui a été appris en classe et posséder son propre potentiel d'apprentissage ? Trois principaux objectifs peuvent être assignés au lieu de travail comme espace-temps d'apprentissage. L'expérience contribue d'abord à une préparation à la vie professionnelle, ses droits et ses devoirs ; elle encourage ensuite le développement de capacités, à la fois conceptuelles, procédurales et dispositionnelles, garantissant une certaine performance dans l'activité ; et enfin, sur un plan sociétal, elle participe à la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie en permettant aux travailleurs de tirer un bénéfice de cet investissement, soit pour mieux résister à la précarisation des emplois, soit pour se maintenir à jour ou évoluer dans leur activité.

Malgré l'importance de ces enjeux et l'intérêt dont il fait l'objet, l'apprentissage dans et par le travail peine à être considéré autrement que dans sa seule subordination à l'enseignement formel : le lieu de travail doit permettre d'appliquer ce qui a été appris ailleurs. La forme scolaire reste dominante, légitimée à la fois par la massification des effectifs, quel que soit le niveau d'éducation, par le poids des prescriptions, *via* des curriculums écrits, et par le rôle des enseignants, formés pour éduquer. A contrario, le fait qu'il n'existe pas de programmes fixés par l'écrit, que les intervenants ne sont pas des enseignants qualifiés et que c'est l'individu qui est visé plutôt que le collectif d'apprenants, entache la crédibilité de l'apprentissage sur le lieu de travail (Billett *et al.*, 2008). ◊


Mais les mentalités évoluent, en formation initiale aussi. L'enseignement supérieur, par exemple, devient plus « professionnel », du fait que la transition vers l'emploi fait désormais partie de ses missions, au même titre que l'enseignement et la recherche. Les stages sont prescrits pour constituer de véritables outils de professionnalisation ; le stagiaire à qui l'on confie un problème à résoudre, un projet à réaliser, est alors placé en position de responsabilité (Reverdy, 2014).

Ce type d'apprentissage n'a pas toujours été déprécié. Des générations d'artisans ont été formés de cette manière, jusqu'au Moyen-Âge : c'est en travaillant que les ouvriers les plus expérimentés transmettaient savoirs et savoir-faire aux apprentis novices et que les corps de métiers intervenant dans l'édification des cathédrales par exemple développaient leur technicité. Aujourd'hui, on redécouvre le compagnonnage, sans doute la forme la plus aboutie d'apprentissage sur le lieu de travail, mêlant apprentissage du métier et apprentissage de la vie, tombée en désuétude avec le déclin des guildes. De nombreuses formes de guidance et d'engagement sont mises au jour, qu'il s'agisse d'apprendre de façon tacite par un travail d'observation active permettant d'extraire les règles de comportement pour se les approprier (cf. le « modelage » ou l'« apprentissage vicariant » chez Bandura) ou bien d'apprendre grâce à une guidance plus explicite de travailleurs expérimentés au moyen de techniques de coaching ou de mentorat (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).

Si ces expériences ne sont pas estimées comparables à ce qui aura été appris dans un cadre formel, le fait de les appréhender dans leurs différences, en vue de rendre le travail formateur, est nécessaire ; c'est dans cette perspective que les chercheurs se réclamant du *workplaced learning* travaillent (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).

Toute médiation extérieure n'est pas exclue et de nouvelles dynamiques émergent, basées en particulier sur l'analyse du travail , invitant à repenser les pratiques de formation, d'accompagnement et de management. Les activités et interactions dans lesquelles les apprenants s'engagent alors, ainsi que les modalités d'observation et d'entraînement proposées tendent alors à constituer des éléments clés du curriculum sur le lieu de travail (cf. Bourgeois & Durand, 2012).

L'ANALYSE DU TRAVAIL AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

L'analyse de l'activité (ou analyse du travail) s'est développée en France dès les années 1970, au moment des premières lois sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente . Centrée sur l'écart entre le travail réel et le travail prescrit, elle postule la place centrale du sujet dans son rapport à ses activités et ses expériences et revisite les liens entre travail et formation au travers de différents courants épistémiques : didactique professionnelle, clinique de l'activité, ergologie, cours d'action, psychophénoménologie, psychodynamique du travail...

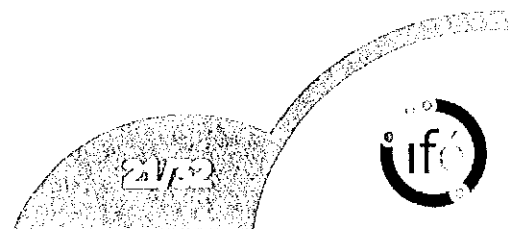
Si certains objets peuvent fédérer les recherches issues de ces courants, rassemblés autour du postulat d'une certaine complexité des activités de travail, les travaux s'élaborent néanmoins dans une relative autonomie (Remoussenard, 2005). C'est la didactique professionnelle, misant sur un lien étroit entre analyse de l'activité et formation, qui sert plus spécialement de fil conducteur aux développements qui suivent.

Rendre le travail formateur pour développer les pouvoirs d'agir

Pour Durand et Fillietaz (2009), il convient aujourd'hui de privilégier des modèles pédagogiques en rupture avec le modèle binaire et séquentiel qui institue une alternance de temps théoriques, fondés sur des savoirs abstraits ou scientifiques, et de temps pratiques, fondés sur des savoirs d'action ou sur l'expérience du travail. Inventer de nouvelles pratiques de formation pour « rendre le travail formateur » signifie miser sur des jeux de rapprochement (formation sur le lieu de travail, formes variées de tutorat et de conseil...) et de distanciation (analyses de pratiques, échanges de pratiques, transfert d'expertise...) entre travail et formation, pour faire émerger un espace intermédiaire dans lequel s'épanouissent des **collaborations inédites entre formateurs, chercheurs et salariés** : la dichotomie classique entre

Pour des exemples de synergies travail-formation basées sur l'analyse du travail, on peut se reporter au hors-série n° 6 de la revue *Éducation permanente* (2014).

La synthèse réalisée par Patricia Remoussenard (2005) offre une analyse détaillée et éclairante de l'émergence des théories de l'activité et de leurs champs d'application.



savoir et action s'estompe ; le sujet n'est plus seulement un sujet connaissant ou s'émouvant, il devient un sujet agissant ou capable ; le chercheur abandonne sa position en surplomb pour adopter une posture plus modeste visant à comprendre et connaître les pratiques ; le formateur transpose et met en scène les situations porteuses de potentiels d'apprentissage.

La visée est moins utilitariste qu'émancipatrice : la didactique professionnelle privilégie le développement personnel et cognitif des travailleurs plutôt que leur adaptation aux environnements professionnels. La priorité est ainsi donnée, non pas au sujet qui sait, mais au sujet qui peut, le « sujet capable » caractérisé par son « pouvoir d'agir » pour reprendre les termes de Rabardel (cité par Pastré *et al.*, 2006).

La compétence professionnelle, dès lors, n'est pas réductible à la performance. Développer ses compétences, c'est savoir faire à un temps t_1 , ce qu'on ne savait pas faire ou ce qu'on savait moins bien faire à un temps t_0 ; c'est aussi disposer d'un répertoire de ressources alternatives pour adapter sa conduite à différentes situations, y compris les plus imprévisibles. Autrement dit, il ne s'agit pas de maîtriser un mode opératoire inscrit dans une tâche, mais d'être capable de s'adapter à la classe la plus large de situations professionnelles. « *Il y a de l'intelligence au travail et cette intelligence, mobilisée en formation, est apte à générer du développement* » (Pastré, 2009). La compétence est celle du **professionnel capable de dire « ça dépend »**, non par ignorance mais parce qu'il sait mobiliser les ressources dont il dispose pour ajuster opportunément sa conduite (Clot, 2010).

Cette épistémologie se caractérise en définitive par deux traits fondamentaux : une pensée orientée vers le changement, la transformation, la dynamique d'une part et un effort pour conserver la complexité du réel et son caractère de globalité d'autre part (Barbier, 2013). C'est dans cette double perspective que l'analyse du travail est mobilisée.

Action, production de savoirs et construction du sujet

Le paradigme dominant l'analyse de l'activité articule action, production de savoirs et construction du sujet : il s'agit d'analyser le travail pour développer les compétences professionnelles. Il favorise des recherches qui ont pour objectif la connaissance des processus de transformation du monde (plutôt que la connaissance du monde à transformer) dans l'intention de les optimiser.

En se donnant des objets de recherche significatifs pour les acteurs, ces travaux accordent une **place centrale à l'activité réelle** : ils se développent dans les espaces et dans les temps des activités qu'ils ont pour objet ; les savoirs qu'ils produisent portent sur des actions singulières « situées », constituant des unités de sens et réinvestissables dans l'action. Autrement dit, ces recherches visent **d'abord l'intelligibilité des actions et des activités, avant même leur optimisation**, privilégient la spécificité d'une situation à l'identification des invariants (Barbier, 2013).

L'activité, dans cette perspective, peut être définie comme « *l'ensemble des processus de transformation du monde (physique, mental, social, et souvent les trois à la fois) dans lequel se trouve engagé un sujet dans ses rapports avec son environnement, et en même temps les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* » (Barbier, 2013).

Il existe donc un lien étroit entre les activités et les sujets, et l'apprentissage peut alors se définir comme une « *transformation valorisée d'habitudes d'activité* » (Barbier, 2013).

Sur un plan théorique, l'analyse de l'activité s'appuie sur une relecture des travaux de Piaget par Vergnaud au milieu des an-

nées 1990. Elle se nourrit en particulier de la théorie piagétienne de la conceptualisation dans l'action, qui permet de décrire et analyser les formes d'organisation de l'activité à l'aide du concept de « schème ». Le schème est défini comme une totalité dynamique fonctionnelle et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations ; il permet de comprendre en quoi l'activité est organisée, efficace, reproductible, analysable.

Autrement dit l'activité en situation est à la fois « productive » par ses actions de transformation du réel et « constructive » pour le sujet qui enrichit son répertoire de ressources et se transforme, selon la distinction introduite par Rabardel (cité par Pastré *et al.*, 2006). Avec la didactique professionnelle, l'accent est ainsi mis sur l'analyse de l'activité productive sur les lieux de travail, alors que dans un contexte formel de formation, c'est l'activité constructive qui domine.

Vers une pédagogie des situations professionnelles

Dans le processus de maturation qu'elle connaît depuis les années 1990, la didactique professionnelle est passée d'une centration sur l'analyse du travail, qui a débuté dans les milieux industriels, à une centration sur une pédagogie des situations professionnelles dans les activités de services et dans le secteur de l'enseignement.

Ces situations sont complexes car imprévisibles et caractérisées par une grande diversité. Elles ne permettent généralement qu'un accès indirect, différé ou partiel aux résultats de l'action et ces résultats sont difficilement imputables à la seule action du professionnel. Dans les activités de service, une action réussie (sur une voiture, un patient, un élève) peut ne pas l'être selon les critères retenus (délais, coûts, attentes, émotions), et les interactions, verbales ou agies, constituent elles-mêmes des actions (dire, c'est faire). Les diagnostics sont donc permanents et liés à une double contrainte : autonomie dans l'action et respect des procédures.

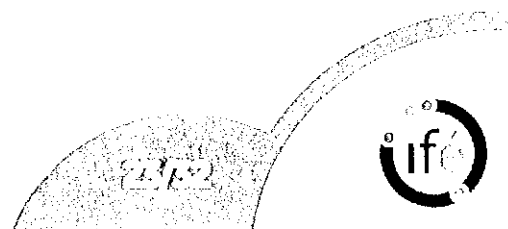
Les activités qui se déroulent dans ces environnements sont donc très éloignées du modèle homme-machine qui prévaut dans l'industrie. La position du professionnel dans le collectif de travail et le **niveau d'expertise du client ou de l'utilisateur** sont alors considérés comme des éléments clés de la situation (Pastré *et al.*, 2006).

Rendre intelligible et didactiser ces situations a nécessité de recourir à d'autres disciplines pour tenir compte des phénomènes de coopération et de communication, et notamment aux travaux de Vygotski. Sa méthode développementale, bien au delà de la psychologie de l'enfant, permet de penser la transformation de l'expérience professionnelle et son développement chez l'adulte. Ainsi, à la différence de Piaget qui est attentif au rôle du sujet apprenant dans les apprentissages, Vygotski se concentre sur la culture transmise et sur la médiation du processus d'apprentissage : les rôles du langage et des émotions d'une part et celui de l'intervenant extérieur dans la compréhension et la transformation de l'activité d'autre part y sont affirmés ; la « *zone proximale de développement* » permet au formateur de choisir les situations et activités qui font sens pour les adultes apprenants, indice des différents possibles en termes d'action (Clot, 2012).

Analyse du travail en vue de la formation

La didactique professionnelle s'entend comme « *l'analyse du travail en vue de la formation* », donc constituant à la fois un préalable à la conception d'une formation et, par sa forte dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage (Pastré, 2009). L'activité est ainsi souvent documentée à l'aide d'enregistrements vidéos et de textes institutionnels ou scientifiques identifiés comme des traces de prescription, et enrichie par des verbalisations a posteriori proposés par les travailleurs.

Cette **analyse rétrospective de l'action**, via des debriefings ou des entretiens d'autoconfrontation, permet de « rétrodire » le passé, c'est-à-dire de reconstituer l'enchaînement des faits pour parvenir aux résultats déjà connus, et contribue à la construction de l'expérience.



Les formations qui reposent sur la mise en scène de situations-problèmes peuvent être support de ce développement. D'après Clot (2010), les conflits cognitifs sont l'occasion d'un développement, si les activités ne sont pas empêchées, c'est-à-dire **si la qualité du travail peut être discutée au sein du collectif**. L'objectif ne réside pas directement dans la convergence de vue : la controverse sur le travail bien fait représente un moyen, plus qu'une fin, pour diagnostiquer les tensions, stimuler le professionnalisme et limiter les risques psychosociaux. La fatigue nocive n'est pas celle qui résulte des efforts à fournir pour accomplir une tâche, mais celle de tous les efforts qui ne vont pas au but, qui génèrent une insatisfaction car la qualité est empêchée : renfort de la prescription, pression du temps, injonctions potentiellement contradictoires...

Les applications d'une telle ingénierie, à partir de simulateur ou de simulation, en formation continue ou dans les formations en alternance par exemple, connaissent un essor important. Le succès de la plateforme Neopass@ction, qui offre un ensemble dynamique de ressources vidéos basées sur l'observation du travail réel des enseignants, débutants et plus expérimentés, est le signe d'une conjonction réussie entre travail, recherche et formation (Ria, 2015) ◦.

Développement du travail, pas seulement des individus

La didactique professionnelle ne se réduit pas à l'analyse du travail, ni à l'utilisation des situations de travail en formation : elle prétend agir aussi sur le travail. Autrement dit, en associant la notion de compétence à celle de pouvoir d'agir, elle met l'accent sur le développement et invite à intervenir non seulement sur les individus, mais aussi sur les situations mêmes de travail. Elle dispose donc d'un potentiel pour accompagner les changements en milieu professionnel, qu'il s'agisse par exemple de soutenir l'appropriation de nouvelles procédures dans un environnement codifié ou bien de contribuer à la mise en œuvre de nouvelles fonctions dans des environnements au cadrage moins strict (Pastré et al., 2006).

En misant sur le pouvoir des acteurs à s'adapter aux nouveautés et aux ruptures, elle permet à la fois de penser et de réguler les formes de travail et renforce la professionnalisation au sein du collectif et à l'échelle de l'organisation (Clot & Simonet, 2015).

LE WORKPLACE LEARNING, POUR DES INDIVIDUS CAPABLES DANS DES ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS

Alors que les premiers travaux issus du *workplace learning* (WPL) se sont concentrés sur comprendre comment les expériences sur le lieu de travail pouvaient s'inscrire en complémentarité des apprentissages formels en institution, une seconde génération de recherches s'intéresse maintenant aux caractéristiques des contextes et aux situations qui peuvent contribuer à l'apprentissage.

Dans la perspective du WPL, l'apprentissage est un phénomène interpsychique qui émerge des ajustements entre des pratiques individuelles et des pratiques professionnelles attestées sur le lieu de travail. Ici la pierre angulaire n'est pas l'analyse de l'activité, ce sont les « **affordances** », c'est-à-dire les propriétés et ressources de l'environnement qui influent sur l'engagement des acteurs. Le WPL s'intéresse donc à la qualité des environnements de travail et plus spécialement aux **conditions qui soutiennent ou qui empêchent** l'engagement des travailleurs dans une dynamique d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'organisation du travail (ex. hiérarchie), de l'aménagement spatio-temporel du travail, de l'environnement matériel et technique ou de l'environnement symbolique (code vestimentaire, rituels).

Autrement dit, **la façon dont l'environnement professionnel invite les travailleurs à participer à des activités et à développer des interactions** détermine la nature et la qualité des apprentissages qu'ils construisent dans et par le travail. Par exemple l'accom-

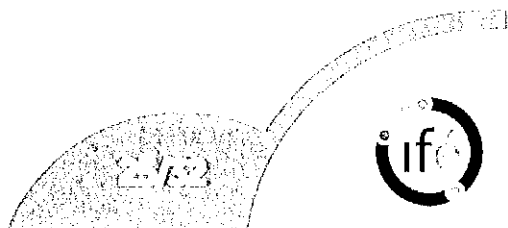
Pour approfondir les questions de professionnalité enseignantes au regard des travaux de la didactique professionnelle, on peut consulter les ressources produites lors de la conférence de consensus « **Former au sein des établissements scolaires : quelles organisations, quelles fonctions, avec quels formateurs ?** » (novembre 2013) et du colloque « **Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ?** » (mars 2015) et prendre connaissance de la revue de littérature réalisée par Annie Feyfant en 2013 *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

pagnement des novices par des professionnels plus expérimentés fournit des opportunités pour expliciter ce qui relève de l'invisible dans les processus de travail, pour appréhender l'organisation séquentielle des activités, pour évaluer le travail accompli. À l'inverse, les travailleurs cantonnés à des activités routinières ou ne bénéficiant pas d'une aide démontrent des apprentissages plus limités.

À la perception que les travailleurs ont de leur environnement – facilitateur ou non – s'ajoute leur **agentivité personnelle** comme deuxième élément clé en matière d'engagement dans le travail et dans la formation. Les apprentissages ne se réduisent pas à des processus de socialisation ou d'acculturation déterminés par des facteurs historiques, culturels ou situationnels. Ces dimensions subjectives de l'engagement (*social geneses*) sont le « *produit original de leur trajectoire biographique* », elles combinent expérience personnelle et expé-

rience sociale et se fondent sur l'**interdépendance négociée et réciproque entre pratique sociale, agentivité individuelle et environnement physique**. Cette perspective individuelle, qualifiée de *self-agency*, est donc éminemment « **intersubjective** » : la compréhension partagée par les travailleurs, novices et expérimentés, « *fonde une communauté d'intérêts et de présupposés qui sous-tend la communication et l'orientation du travail vers des objectifs communs* ».

L'individu et le monde social sont co-constitutifs ; agir, penser et apprendre au travail coïncident. Ainsi, l'apprentissage est un processus d'engagement dans l'activité, d'interactions avec les connaissances expérientielles de l'individu et de développement des connaissances (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).



BIBLIOGRAPHIE

- Argyris Chris & Schön Donald A. (1995). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice* [2^e éd.]. Reading : Addison-Wesley.
- Barbier Jean-Marie (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : Entrer par l'activité. *Savoirs*, vol. 33, n° 3, p. 9-22.
- Billett Stephen (2002). Critiquing Workplace Learning Discourses: Participation and Continuity at Work. *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, n° 1, p. 56-67.
- Billett Stephen, Harteis Christian & Eteläpelto Anneli (2008). *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Bourgeois Étienne & Durand Marc (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouteiller Dominique & Morin Lucie (dir.) (2012). *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC Montréal.
- Boutinet Jean-Pierre (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, vol. 4, n° 1, p. 9-49.
- Boutinet Jean-Pierre, Denoyel Noël, Pineau Gaston & Robin Jean-Yves (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brown Alan, Bimrose Jenny, Barnes Sally-Anne, Kirpal Smone, Grønning Terje & Dæhlen Marianne (2010). *Changing Patterns of Working, Learning and Career Development across Europe*. Coventry : University of Warwick.
- Carré Philippe (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré Philippe, Moisan André & Poisson Daniel (dir.) (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carré Philippe (2013). La recherche sur l'autoformation : Évolutions et perspectives (2003-2013). *Savoirs*, vol. 33, n° 3, p. 61-72.
- Cedefop (2012). *Apprendre en travaillant : Apprendre en contexte professionnel, exemples de réussite en Europe*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Cedefop (2014). *European Inventory on Validation: 2014 Update*. [en ligne] <http://www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>
- Clot Yves (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Clot Yves (dir.) (2012). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Clot Yves & Simonet Pascal (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, vol. 78, n° 1, p. 31-52.
- Colley Helen, Hodkinson Phil & Malcom Janice (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Commission européenne (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelles : Commission européenne.
- Cosnefroy Laurent (2011). *L'apprentissage auto-régulé : Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cristol Denis & Muller Anne (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, vol. 32, n° 2, p. 11-59.
- Doucet Sandrine (2015). *Rapport d'information sur la validation de l'apprentissage non formel et informel*. Paris : Assemblée nationale.
- Durand Marc & Fillietaz Laurent (dir.) (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Éducation permanente (2009). L'éducation permanente, un projet d'avenir (spécial 40^e anniversaire). *Éducation permanente*, n° 180.
- Éducation permanente (2013a). La formation à l'épreuve du numérique. *Éducation permanente*, n° HS5.



- Éducation permanente (2013b). Réflexivité et pratique professionnelle (Construire l'expérience 1). *Éducation permanente*, n° 196.
- Éducation permanente (2013c). Travail et développement professionnel (Construire l'expérience 2). *Éducation permanente*, n° 197.
- Éducation permanente (2014a). Formation expé-rientielle et intelligence en action (Construire l'expé-rience 3). *Éducation permanente*, n° 198.
- Éducation permanente (2014b). Les synergies tra-vail-formation. *Éducation permanente*, n° HS6.
- Éducation permanente (2015). Penser la pédago-gie en formation d'adultes. *Éducation permanente*, n° 203.
- Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportuni-ties*. Bruxelles : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fejes Andreas & Nicoll Katherine (2013). Ap-proaches to Research in the Education and Lear-ning of Adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 4, n° 1, p. 7-16.
- Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Formation emploi (2007). Pour une approche par les capacités. *Formation emploi*, n° 98.
- Formation emploi (2011). La flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, n° 113.
- Gaussel Marie (2011). *Se former tout au long de sa vie d'adulte*. Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 61, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Hiemstra Roger & Brockett Ralph G. (2012). Re-framing the Meaning of Self-directed Learning: An Updated Model. *Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference*, Saratoga Springs.
- Kalmi Panu & Kauhanen Antti (2008). Workplace In-novations and Employee Outcomes: Evidence from Finland. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, vol. 47, n° 3, p. 430-459.
- Keogh Helen (2009). *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël : État des lieux et tendances*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).
- Kolb David A. (2014). *Experiential Learning: Expe-rience as the Source of Learning and Development* [2° éd.]. Upper Saddle River : Pearson Education.
- Lambert Marion & Marion-Vernoux Isabelle (dir.) (2014). *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et sala-riés*. Marseille : Céreq.
- Lauzon Nancy, Roussel Jean-François, Solar Clau-die & Bouffard Maud (2013). La transmission in-traorganisationnelle des savoirs : Une perspective managériale anglo-saxonne. *Savoirs*, vol. 31, n° 1, p. 9-48.
- Malloch Margaret, Cairns Len, Evans Karen & O'Connor Bridget (dir.) (2010). *The SAGE Hand-book of Workplace Learning*. Londres : Sage Publi-cations.
- Marsick Victoria J. & Watkins Karen E. (2003). De-monstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organi-zation Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n° 2, p. 132-151.
- Marsick Victoria J. & Watkins Karen E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 29-38.
- OCDE (2010). *Innovative Workplaces: Making bet-ter Use of Skills within Organisations*. Paris : OCDE.
- OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les com-pétences 2013. Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris : OCDE.
- Pace Wayne (2002). The Organizational Learning Audit. *Management Communication Quarterly*, vol. 15, n° 3, p. 458-65.



- Pastré Pierre, Mayen Patrick & Vergnaud Gérard (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Pastré Pierre (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : Développement et/ou professionnalisation ? In Marc Durand & Laurent Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France, p. 159-189.
- Pratt Daniel D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1993, n° 57, p. 15-23.
- Remoussenard Patricia (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, vol. 8, n° 2, p. 9-50.
- Reverdy Catherine (2014). *De l'université à la vie active*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 91, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Ria Luc (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roussel Jean-François (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, vol. 37, n° 1, p. 35-52.
- Salais Robert & Bourgoin Agnès (2011). *Le travail réinventé. Un défi pour l'Europe*. Actes du colloque Capright : Remettre l'État dans le jeu ? Promouvoir le développement des capacités pour tous en Europe, Nantes, décembre 2010.
- Sigot Jean-Claude & Vero Josiane (2014). Politique d'entreprise et sécurisation des parcours : Un lien à explorer. *Bref du Céreq*, n° 318.
- UIL (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE)*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).
- Wihak Christine & Hall Gail (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Centre pour les compétences en milieu du travail.

Comment apprendre en situation de travail ?

- Partie III -

■ Cinq vidéos de l'UODC sur les liens entre apprentissages et travail..... pp. 133-138

- 1 - Les apprentissages informels au cœur des métiers. Ce que nous apprend le monde infirmier
Anne Muller, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°205, décembre 2016, 1 p.
- 2 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement
Patrick Mayen, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°186, septembre 2015, 1 p.
- 3 - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance
Philippe Carré, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°161, janvier 2014, 1 p.
- 4 - Le formateur d'adultes : un agent de développement
Guy Jobert, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°136, avril 2012, 1 p.
- 5 - La formation professionnelle en entreprise : la fin d'un modèle
Sandra Enlart, *L'Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo n°80, décembre 2008, 1 p.

Les apprentissages informels au cœur des métiers

Ce que nous apprend le monde infirmier

Anne Muller

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



Comment les infirmières se professionnalisent ? Avec leurs pairs, dans l'ici et le maintenant, sur le lieu de travail ? C'est l'intuition de beaucoup d'entre nous : la plupart des apprentissages réels dans le travail, utiles, se font de manière informelle, au jour le jour, à chaque fois que nous sommes confrontés à une situation nouvelle. Tellement le travail, les techniques évoluent vite, Encore fallait-il le mesurer. Et le prouver.

Anne Muller a fait ce travail. D'abord infirmière, puis cadre de santé, elle s'est intéressée de près - dans le cadre rigoureux d'une thèse - **à ce que les infirmières apprennent dans le travail**. Ce qu'elles apprennent, comment elles l'apprennent, avec qui ou grâce à quelles ressources.

Les résultats sont absolument stupéfiants. Et nous sommes dans un métier où la question de la compétence est vite une question de vie ou de mort...

Alors est-ce que l'hôpital, la clinique sont des organisations apprenantes ? Pas sûr. Par contre, il y a **là des îlots d'apprentissage**. **Quelles sont leur caractéristiques, comment les développer ?** Cette question intéresse tous les métiers...

Les Séquences :

- 1. Les apprentissages informels dans les métiers : parfois une question de vie ou de mort (03:30)
- 2. Apprentissages informels et compétences des entreprises libérales : des résultats qui intriguent et questionnent (01:48)
- 3. Mélanie, 23 ans infirmière : l'apprentissage quotidien au travail, parfois dans l'urgence (02:48)
- 4. L'enquête : prouver les apprentissages informels en situation de travail, les nommer (02:26)
- 5. Pour les infirmières : la perception d'effectuer des apprentissages professionnels informels massifs et permanents (02:14)
- 6. Les types et occasions d'apprentissage : intentionnels, implicites ou incidents (06:06)
- 7. Les apprentissages professionnels incidents : nécessaires à la performance, complémentaires des savoirs acquis, progressifs, professionnalisants (03:38)
- 8. Les ressources pour apprendre de manière informelle : la posture apprenante, l'autoformation, la transmission de pair à pair, les outils (01:55)
- 9. Les apprentissages informels, bricolés en situation sont indispensables à la performance. La preuve par la recherche ! (05:00)
- 10. À quelles conditions l'organisation favorise-t-elle les apprentissages informels ? (04:59)
- 11. Des « îlots apprenants » dans l'organisation : à l'intersection entre dispositions des personnes et environnement favorable (03:35)
- 12. L'apprentissage informel : un moteur d'adaptation pour faire face aux évolutions du travail (01:33)
- 13. L'apprentissage informel : une vraie valeur ajoutée au métier (01:50)
- 14. Quelles articulations entre formation informelle et formation classique ? (05:32)
- 15. Les apprentissages informels doivent-ils être capitalisés ? Impacter les référentiels ? (05:08)
- 16. Comment le cadre s'assure-t-il que les infirmières utilisent les bons savoirs (informels) au bon moment ? (04:20)
- 17. Les apprentissages informels pourraient-ils remplacer la formation classique ? (03:04)
- 18. Les apprentissages informels infirmiers concernent nettement plus le « cure » que le « care » ? (01:56)
- 19. Reconnaître les apprentissages informels et les entreprises apprenantes : et si ça permettait d'éviter d'envoyer en formation ? (01:54)
- 20. L'apprentissage informel infirmier : du mimétisme, du « pair à pair », jamais par le collectif (03:40)
- 21. Peut-on mutualiser et évaluer les apprentissages informels ? (01:48)

Les Mots-clefs :

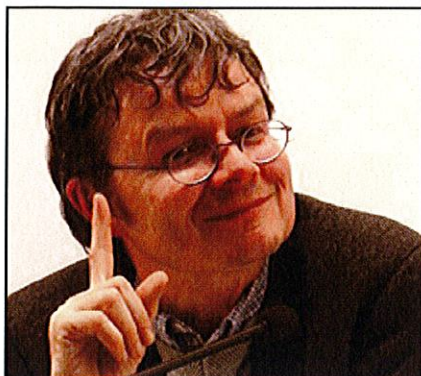
Secteur santé, formation situation de travail, recherche formation, compétences, infirmier

Quelles sont les situations de travail apprenantes ?

Ce que la formation pourrait pour leur développement

Patrick Mayen

Professeur des universités, responsable de recherches AgroSup Dijon



Le travail n'est pas toujours apprenant ? La formation non plus. Le travail comme la formation peuvent composer des environnements par lesquels on peut plus ou moins apprendre, parfois ne pas apprendre et parfois désapprendre.

Dit autrement, **il existe des organisations apprenantes, qui présument que tous les salariés peuvent apprendre et qui leur permettent d'apprendre. L'inverse est vrai également.**

Il existe en France des lieux où se conjuguent qualité du travail, qualité de vie au travail et performance. Des PME exportent dans le monde entier en rémunérant bien leurs salariés. Il peut faire très bon travailler intensément dans des services hospitaliers extrêmement performants en terme d'accueil, de qualité de soin, de rigueur de gestion...

Les Séquences :

- 1. Comprendre comment les personnes apprennent dans le travail et par la formation (01:58)
- 2. Comment une situation de travail peut être non apprenante, voire désapprenante (04:35)
- 3. Apprendre en situation de travail, ne pas désapprendre, rester « à la page » (03:29)
- 4. Pour une personne en situation de travail : comment viser la zone potentielle d'apprentissage ? (03:38)
- 5. Trois conditions pour qu'une situation de travail soit apprenante (03:47)
- 6. Comment une personne apprend dans une situation de travail ? Cinq facteurs clés de réussite (06:57)
- 7. Il n'y a pas d'apprentissage possible dans la routine du travail (05:36)
- 8. Apprendre des postures professionnelles des autres, s'intéresser aux apprentissages implicites (03:04)
- 9. Qu'est-ce qui fait qu'une situation est facteur d'apprentissage ? (06:18)
- 10. Chercher des situations qui font « ouvrir le capot », proposer ressources et étayages (04:18)
- 11. Ce que peut la formation pour développer les situations de travail apprenantes (06:16)
- 12. Le développement : comment le définir par rapport à l'apprentissage ? (04:45)
- 13. Quand on n'a pas envie d'apprendre, quand on n'y pense pas (04:40)
- 14. L'atelier perdu : un exemple d'une intervention de formation exclusivement en situation de travail (07:56)
- 15. Peut-on identifier et « légiférer » sur ce que seraient des situations apprenantes ? L'exemple des situations de traitement d'incidents à la SNCF (05:31)
- 16. Quand le juridique de la formation rencontre le « cognitif » de l'apprentissage... (02:01)
- 17. Quelle posture du formateur-accompagnateur de situations de travail apprenantes ? (02:00)
- 18. Accroissement des tâches, manque de reconnaissance : peut-on obliger à apprendre et à se développer ? (06:25)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, situation de travail, formation situation de travail

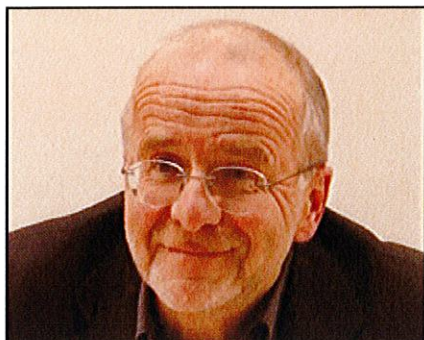
Vidéo séquencée n° 196
© Pratiques & Stratégies - septembre 2015

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 :

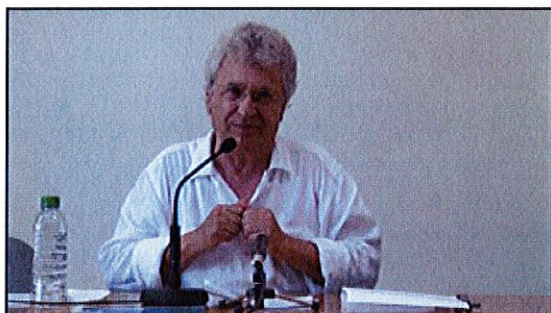
Formation professionnelle continue, autoformation, autodidaxie, processus cognitif, métier formation, ingénierie formation, formateur, pédagogie adulte

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

Le formateur d'adultes : un agent de développement

Guy Jobert

Professeur titulaire de la Chaire de formation des adultes au CNAM



De plus en plus de voix se font entendre pour affirmer que la formation des adultes est en panne, qu'elle ne parvient pas à renouveler ses approches et ses méthodes et qu'elle poursuit son chemin dans la répétition des formes instituées. Certains doutent même de son utilité.

Ces questionnements et remises en cause doivent être pris au sérieux et **inciter les professionnels de la formation à interroger et à porter plus loin leurs principes d'action et leurs pratiques.**

Historiquement, les formateurs d'adultes ont construit leur spécificité en s'appuyant sur **l'héritage de l'éducation populaire pour se démarquer du modèle scolaire dominant.** Sans doute

ne sommes-nous pas sortis de cette période fondatrice...

Les Séquences :

- . **Extrait découverte** > Alternance : des dizaines d'années qu'on pédale dans la semoule ! (02:25)
- . 1. Le travail : un point devenu aveugle pour les formateurs (02:34)
- . 2. Le lien entre la formation et le travail : des occasions manquées (05:13)
- . 3. La formation asservie depuis trente ans à l'emploi et aux politiques de l'emploi (06:38)
- . 4. Le travail : entre la tâche et l'activité, ce qui n'est pas donné par la prescription (07:49)
- . 5. Le travail : une prise de risque, une action efficace, située et normée (03:29)
- . 6. Le travail : une activité délibérée, une suite de décisions (05:19)
- . 7. Le travail : une production de soi, un opérateur de développement, de « formation » (03:17)
- . 8. La formation des adultes, davantage du côté du développement que de l'apprentissage : (1) L'apprentissage (05:12)
- . 9. La formation des adultes, davantage du côté du développement que de l'apprentissage : (2) Le développement (08:54)
- . 10. Les liens entre apprentissage, développement et travail : Piaget, Vygotski (06:33)
- . 11. Le formateur d'adultes : un agent de développement (03:46)
- . 12. Ingénierie de formation : sortir du « former des gens qui n'existent pas à un travail qui n'existe pas » ! (04:01)
- . 13. Alternance : ne pas pacifier l'espace entre l'école et le travail (09:09)
- . 14. VAE, bilan de compétences, orientation, conseil pour l'emploi, accompagnement (01:33)
- . 15. Des dispositifs de formation visant le développement plutôt que l'apprentissage (03:20)
- . 16. La dynamique de la reconnaissance, moteur du développement des compétences (03:57)
- . 17. Pourquoi le formateur d'adultes « agent de développement » se développe-t-il si peu ? (03:09)
- . 18. Déliquescence des collectifs de travail et dégradation des services (03:19)
- . 19. « Plus mieux que le travail est fait, plus moins que ça se voit ! » (01:15)
- . 20. Analyse du travail : le travail des formateurs et des enseignants (02:00)
- . 21. La VAE : c'est qu'est-ce que je fais de ce que je dis de ce que j'ai fait... (02:46)
- . 22. Formation continue, éducation permanente... Où est le rêve des origines ? L'autonomie, le développement (03:11)
- . 23. Dynamique et dérives de la reconnaissance : les pairs, la hiérarchie, les clients (05:35)

Les Mots-clefs :

Métier formation, formation formateur, formateur, formation professionnelle continue, analyse activité, clinique travail

Vidéo séquencée n°136
© Pratiques & Stratégies - avril 2012

La formation professionnelle en entreprise : la fin d'un modèle

Sandra Enlart

Directrice générale d'Entreprise & Personnel



Le propos est dense, clair, net, concis. Il n'est pas destiné à plaire, mais à provoquer la réflexion. Après 40 ans de recherches, de créativité, d'inventions et de pratiques : la formation, finalement, à quoi sert-elle ?

Souvent à rien, ou pas à grand chose !

Au moins dans les grandes entreprises, monde que Sandra Enlart (et Monique Bénailly qui a co-écrit l'ouvrage, La fonction formation en péril : de la nécessité d'un modèle en rupture, qui a servi de point d'ancrage à son intervention au Club Stratégies) connaissent bien...

Les Séquences :

- 1. Un pamphlet... La formation à quoi ça sert ? (03:55)
- 2. Années 1960 - 1980. Des moments forts de réflexion et d'action : la « formation solution miracle » (03:38)
- 3. Les grandes déceptions : la fonction formation marginalisée dans les entreprises (10:08)
- 4. Pourquoi la formation dans les entreprises en est-elle arrivée là ? Proposition de diagnostic (07:22)
- 5. Quelles pistes pour une société qui bouge ? (07:25)
- 6. Bonus : Faire des managers des formateurs ? (02:14)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, politique formation entreprise, effet formation, rentabilité formation, histoire formation

Vidéo séquencée n°80
© Pratiques & Stratégies - décembre 2008

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.