

Apprendre et former (collection d'ebook Amazon Kindle) Livre gratuit promotionnel de Philippe Clauzard

Introduction

Ce livre gratuit est une compilation d'extraits de mes ouvrages pour vous faire découvrir mes passions d'enseignant et mes obsessions de chercheur à l'université. Et pour vous donner envie d'en poursuivre la lecture en les acquérant. Leur forme est essentiellement conversationnelle de manière à rendre les propos plus digestes. Des exercices ou des tests vous proposent de vous engager activement dans la lecture de sorte d'en devenir aussi acteur. Car tous ces ouvrages visent, derrière parfois des propos jargonants ou abstraits, le développement de la personne humaine de son propre chef, un développement volontaire, désirant et actif.

A cet égard, vous observerez le parti pris pour l'apprentissage par situation problème, la résolution de situation problématique comme moyen d'émergence de ressources nouvelles élaborant de nouveaux savoirs. L'activité est au centre de l'apprentissage que je défends : élaborer des savoirs, des attitudes, des savoirs faire grâce au contexte, à des éléments constitutifs d'un milieu pour apprendre. Un défi pour la didactique, la didactique professionnelle et l'activité conjointe en didactique.

Ces textes sont issus de réécritures de mes cours effectués en formation de formateur (auprès de différents publics à l'université de La Réunion). Parfois ils les prolongent. Tout comme mes sites internet qui mettent en avant une sélection d'actualité de l'apprentissage et de la formation. Cette synthèse d'ouvrages m'a conduit à des sélections et des relectures avec un regard nouveau, pouvant conduire à lever des imprécisions ou des oublis qui n'étaient pas aussi évidents à l'époque de la rédaction du cours (que de nouvelles mises à jour ou versions de l'ouvrage combleront).

Puisse ce livre gratuit vous permettre d'avoir envie de prolonger les lectures et d'en discuter, voire de m'interpeller.

Bonnes lectures à vous. P. Clauzard

www.philippeclauzard.com – www.philippeclauzard.fr – www.philippeclauzard.ovh



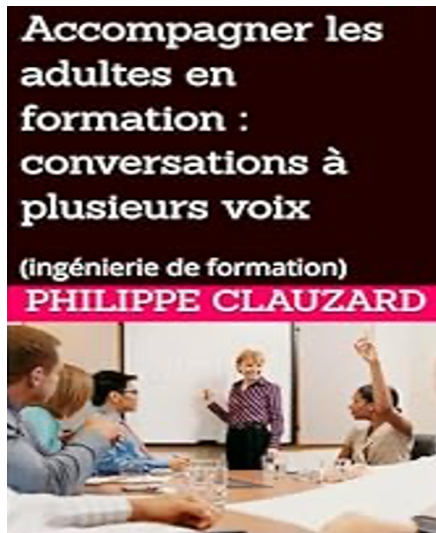
Apprendre et former (7 livres)

Format Kindle

par PHILIPPE CLAUZARD et 1 de plus

Série de livres (ebooks) sur l'apprentissage et la formation des adultes et des jeunes, issus de cours et recherches universitaires sur l'apprentissage et la formation initiale et continuée. ZeLezard-edit.

Livres de cette série (4 + 3 livres) avec ou sans abonnement Kindle



[Accompagner les adultes en formation : conversations à plusieurs voix \(ingénierie de formation\), par Philippe Clauzard \(Série Apprendre et former, Amazon Kindle\)](#)

Ce livre sur l'accompagnement des adultes en formation constitue un éclairage pour les étudiants, une proposition de formation et de réflexion pour les formateurs. Il est conçu à

partir d'un dialogue fictif en questions - réponses sur l'apprentissage, la pédagogie, la formation spécifique des adultes, l'accompagnement, l'étayage de la conceptualisation, les objectifs et les techniques pédagogiques, les écrits réflexifs et l'évaluation, etc. La lecture de ces dialogues permet à chacun de prendre position sur l'acte de faire apprendre et l'acte d'apprendre, en rédigeant son journal des apprentissages, qui est une activité proposée pour cheminer dans la conceptualisation (un glissement dans la conceptualisation). Le journal des apprentissages est un outil de débriefing et de développement de connaissances personnelles à mettre en œuvre pour soi-même et à s'approprier dans les groupes de formation (en présentiel comme en distanciel). Il conclut une formation qui consiste toujours à amener un groupe d'apprenants d'une situation initiale à une situation projetée, d'accompagner les adultes dans la construction de savoirs ou compétences et attitudes, participant toujours de la transformation des représentations initiales en représentations souhaitées de type scientifique ou technique. Ce livre est issu de mes cours en formation de formateurs et ingénierie de formation, donnés à l'université pendant une dizaine d'années.



[CONVERSATIONS SUR L'APPRENDRE ET FAIRE APPRENDRE : du sens de](#)

[l'apprentissage, la formation de concepts, par Philippe Clauzard \(Série Apprendre et former, Amazon Kindle\)](#)

Cette contribution sur l'apprentissage constitue une proposition de formation pour les formateurs-enseignants. Reprenant une partie d'anciens cours universitaires, elle est conçue à partir d'un dialogue en questions-réponses. Elle permet à chacun de se positionner par rapport aux questions posées par un interlocuteur imaginaire sur l'acte de faire apprendre et l'acte d'apprendre ; et d'en discuter dans son journal personnel des apprentissages : un outil de débriefing et de développement des connaissances à mettre en œuvre pour soi-même et à s'approprier pour ses groupes de formation en présentiel ou en distanciel. Apprendre et enseigner recouvrent une même réalité : si l'élève apprend, l'enseignant enseigne. Mais à nos yeux, tout l'essentiel se joue avec les actes de manipuler, percevoir, catégoriser, déduire, raisonner,

mémoriser, comprendre qui traversent toutes les disciplines d'apprentissages. Ce qui nous amène à préférer les termes d'apprendre et faire apprendre afin de se situer clairement dans le champ des pédagogies de l'apprentissage. Une question nous taraude : à enseignant, ne conviendrait-il pas de substituer le terme d'apprenant (en miroir au terme apprenant largement usité) ? C'est un mot renvoyant à « entrepreneur en apprentissage ». Le concept d'apprentissage repose sur le principe de la plasticité cérébrale qui permet la reconfiguration des neurones et réseaux neuronaux au cours de toute expérience de vie, situation d'apprentissage, et perception de stimuli externe. C'est parce que la structure cérébrale est plastique que l'individu peut apprendre, acquérir des savoirs, développer des compétences, et améliorer les fonctions exécutives qui permettent de penser et agir. L'apprentissage est une projection, un projet d'avenir. L'apprentissage est une possibilité partagée pour tous au regard du principe d'éducabilité ; s'y ajoute le principe de liberté qui exprime que tout être humain est éducatif, dans le respect de sa liberté et de son potentiel d'apprentissage. Il convient dès lors que l'enseignant ou le formateur crée les conditions pour que l'apprenant apprenne par lui-même tout en entretenant du « désir » d'apprendre. C'est pourquoi le formateur a tout intérêt à rendre vivant les nouveaux savoirs, à prendre la posture d'un explorateur des savoirs, emmenant les apprenants dans cette

exploration des savoirs. Le principe est de mettre l'apprenant dans la peau du savant qui a trouvé une idée géniale en la lui faisant redécouvrir, ou dans la peau d'un professionnel qui a développé des compétences techniques à faire redécouvrir. C'est toute l'aventure de la conquête des savoirs ! Le professionnel du faire apprendre possède une vraie expertise de l'agencement didactique, de l'accompagnement dans la construction des savoirs et la participation cognitive des apprenants, leur conceptualisation, leur évaluation, leur transfert et réinvestissement sur des terrains professionnels ou autres. C'est un métier technique et empathique, tourné vers autrui et à son service. C'est pourquoi le formateur a tout intérêt à devenir à la fois enseignant et chercheur des manières les plus pertinentes de faire apprendre et comprendre. Depuis le modèle de la transmission de connaissances par l'enseignant avec des élèves en nombre et passif, passant par le modèle béhavioriste qui produit du conditionnement, de l'automatisation jusqu'au modèle constructiviste induisant un élève réflexif, sociable et acteur de son apprentissage, le professeur peut jouer de plusieurs gammes et inventer sa manière de procéder. L'important nous semble de s'assurer que les apprenants forment bien des concepts significatifs pour eux, qui seront utiles, enrichissant leurs ressources personnelles. N'est-ce point au fond l'enjeu de tout apprentissage : s'enrichir cognitivement ?



[Conversations sur le travail, l'ergonomie et la professionnalisation: Dire le travail et l'analyser afin de se professionnaliser, par Philippe Clauzard \(Série Apprendre et former, Amazon Kindle\)](#)

Cet ouvrage est issu d'une réécriture de mes cours effectués à l'université de La Réunion dans différents cursus de formation. Il regroupe des éléments de synthèse d'un savoir sur la professionnalisation que j'ai souhaité partager. Une bibliographie conclut cet ouvrage. Il est destiné aux étudiants comme aux collègues enseignants. La forme conversationnelle rend plus "digeste" l'ensemble du propos qui aborde diverses questions relatives au travail, aux sciences du travail, à la didactique professionnelle, à l'ergonomie. Celle-ci vise à comprendre et transformer le travail, à former au travail, à accroître les compétences, à augmenter le pouvoir d'agir dans les situations

professionnelles. Ce qu'on appelle la professionnalisation. Les théories de l'activité et les principes de l'intervention ergonomique et de la didactique professionnelle sont expliqués,

ainsi que les dispositifs d'analyse du travail et d'analyse de pratique, la démarche réflexive et la réflexivité



LES GLISSEMENTS DANS LA CONCEPTUALISATION : UN LEVIER POUR APPRENDRE ET FAIRE APPRENDRE (apprendre c'est comprendre) par Philippe Clauzard (Série Apprendre et former, Amazon Kindle)

L'apprentissage est une activité opaque qui demande en bien des cas des indices sur son déroulement effectif et des étayages probants. C'est ainsi qu'il semble que le

glissement dans la conceptualisation (ou glissement conceptuel) est un levier pour apprendre et faire apprendre, car il permet de soutenir le travail de l'apprenant, tout en captant des observables d'apprentissage, au moyen de procédures comme le discours d'explicitation ou le journal des apprentissages. Car l'objectif est bien la formation de concept par les élèves, les étudiants ou les adultes en formation continue qui doivent derrière des tâches scolaires saisir leurs significations, c'est-à-dire s'interroger sur la tâche (support à apprendre) et l'objet de savoir (la visée de l'apprentissage). C'est un moyen de conscientiser et objectiver le savoir à apprendre. La posture « seconde » que les apprenants sont appelés à ainsi adopter est une « clé de réussite » pour apprendre et faire apprendre, sachant qu'apprendre, c'est comprendre.

Nous reprenons dans cet ouvrage nos travaux de recherches que nous condensons dans un jeu maïeutique de dialogue de classe de formation fictif, et que nous schématisons avec quelques figures explicatives. Nous concluons ce livre avec un état de nos publications qui sont résumées... dans l'attente d'autres développements à venir dans de nouvelles versions de cet ouvrage. Nos travaux de recherche se poursuivent...

Accompagner les adultes en formation : conversations à plusieurs voix (ingénierie de formation)

Philippe Clauzard
MCF Université de La Réunion

Former des adultes, c'est toujours amener un groupe d'apprenants d'une situation initiale à une situation projetée, appelée l'objectif de la formation (sur plusieurs semaines) ou bien l'objectif d'apprentissage (sur une séance). C'est accompagner les adultes dans la construction de savoirs ou compétences. Ce qui participe toujours de la transformation des représentations initiales (préscientifiques) en représentations souhaitées de type scientifique ou technique.

L'accompagnement des adultes en formation est un processus actionnel de mise en œuvre d'un agencement didactique et pédagogique, visant un processus individuel de transformation au sein du développement d'un processus social par lequel un groupe d'apprenants assure son développement de compétences et de savoirs qu'il construit par lui-même dans des interactions avec un milieu pour apprendre, élaboré par le formateur. Ce dernier est celui qui conçoit et qui anime les actions de formation. Il inscrit son travail dans des lois et des règlements tout en répondant à des réels besoins de formation au service desquels va participer son expertise.

Le formateur exerce son travail dans une activité de relation qui vise à générer des changements chez ces interlocuteurs, une finalité proche de celle de l'enseignant, de l'éducateur ou de l'animateur. Toutefois, sa fonction diffère même si comme l'enseignant il traite de l'acquisition de savoir, même s'il s'appuie sur la dynamique des groupes comme un animateur ou prend en compte les personnes dans leur contexte de vie, leur histoire personnelle, leur projet comme un éducateur. Le formateur cherche d'abord à générer des changements chez des adultes, en activité professionnelle ou en devenir professionnel, avec une histoire chargée d'expériences personnelles. Le travail de conception de l'action de formation est très conséquent puisqu'il doit étudier la demande ou le besoin de formation, connaître les participants et leurs acquis, leurs représentations, leurs attentes de façon à cerner un problème que la formation peut résoudre.

Dès lors, il doit définir des objectifs pédagogiques, traiter des informations, choisir une méthode d'apprentissage, se doter d'outils suffisamment pertinents pour animer les groupes de travail et communiquer avec les apprenants de façon optimum, dans une dynamique d'élaboration de savoirs et de compétences ou les difficultés cognitives sont prises en compte, ou le transfert des acquis de formation sur le terrain personnel et professionnel est un véritable enjeu auquel il s'intéresse et qu'il suit de près. L'accompagnement des adultes en formation convoque une ingénierie de formation avec une préparation de l'intervention que nous appelons l'agencement didactique (Roger), que seule une analyse du travail en vue de former permet selon les principes généraux de la didactique professionnelle (Pastré); et avec une animation de la dynamique de groupe évaluée au moyen d'un débriefing des apprentissages (un journal réflexif) et d'un détour réflexif du formateur sur sa propre activité, de manière à dresser le bilan de son activité de formation et de se donner les moyens de progresser professionnellement.

Ce qui anime la formation constitue aussi des repères bien utiles pour l'analyse des situations professionnelles ou des pratiques professionnelles, le management des équipes, la conduite de projet d'équipe, ou le coaching personnel.

Des questions identiques sont traversées. Comment un adulte apprend-il ? Comment développe-t-il ses compétences ? Comment faciliter le travail d'apprentissage chez un adulte ? Et au final, comment l'accompagner avec la formule d'accompagnement la plus pertinente eu égard à l'apprenant et à la situation d'apprentissage, à l'objet à transmettre ? Peut-il s'agir de

tutorat, de conseil, de coaching, de monitorat, de sponsoring... ? La formation est une vaste nébuleuse qui se réinvente sans cesse, au fil des modes, des demandes sociales, des progrès technologiques; ou bien nous l'avons vu récemment par le truchement d'une pandémie qui booste des modèles comme la formation à distance et en ligne sur l'internet, laquelle produit comme variante la formation hybride. La formation est un monde vivant d'une société apprenante qui défend dorénavant l'apprentissage tout au long de la vie, depuis chez soi ou au travail même.

Enfin, pour accompagner des adultes dans leurs apprentissages, leurs visées formatives, n'oublions jamais qu'une séance de formation, quel que soit son mode ou son habillage, n'est pas conçue pour celui/celle qui transmet, mais pour celle/celui qui apprend! (Henri Boudreault, PhD UQUAM Québec)

Cet ouvrage est une reprise de mes cours effectués en « formation de formateurs », Parcours PIF/ SUFP à l'Université de La Réunion (2012-2021). Ils ont été remaniés sous une forme conversationnelle, et complétés. Bonne lecture !

Commençons par le Test – jeu du souvenir d'apprentissage

Rappelez-vous. Quel est votre meilleur ou pire souvenir d'apprentissage ? Rédigez-le, constituer un récit.

Vous souvenez-vous de vos efforts fournis pour apprendre quelque chose ? C'était à quelles occasions ? Quels étaient vos doutes, vos hésitations, vos craintes et réticences ? Comment ressentiez-vous le fait d'apprendre ?

Pensez-vous que vos apprenants puissent vivre également des situations proches des vôtres ? Quels enseignements pourriez-vous en tirer en tant que formateur d'adulte ?

Poursuivons par un questionnaire, sélectionnez les affirmations qui vous paraissent exactes, afin d'amorcer la réflexion.

- 1- Apprendre, c'est recevoir la connaissance, remplir d'informations le cerveau des individus...
- 2- Pour désigner les personnes en formation, je préfère dire "les formés", car j'attends d'eux qu'ils écoutent mon discours sans m'interrompre, en toute passivité...
- 3- Apprendre, c'est construire et développer soi-même ses compétences...
- 4- Apprendre, c'est jeter ses idées fausses, car elles ne valaient rien...
- 5 -Apprendre, c'est changer ses idées et ses façons de faire, c'est transformer ses représentations...
- 6- Apprendre, c'est retenir, c'est apprendre par cœur...
- 7- Je peux apprendre par cœur sans rien comprendre...
- 8- Je crois que le contenu à apprendre bien clair et bien structuré s'apprend facilement...
- 9- Il n'existe pas d'apprenants en difficultés, seulement des personnes fainéantes qui ne font pas assez d'efforts...
- 10-Apprendre, c'est passer de l'ignorance au savoir...
- 11- Apprendre, c'est simplement imiter, c'est reproduire ce qui m'a été montré ...
- 12- Le dressage des individus est diablement efficace pour faire apprendre...
- 13 - Apprendre, c'est se conformer à des comportements...

- 14- C'est la motivation qui est décisive pour apprendre ...
- 15- Faire apprendre revient simplement à rendre simples les choses compliquées...
- 16- C'est la qualité du formateur, son charisme qui fait qu'on apprend ou non...
- 17- Apprendre, c'est d'abord faire comme on m'a montré...
- 18.- On apprend en réfléchissant sur des problèmes à résoudre...
- 19 - Apprendre, c'est s'entraîner à faire, c'est avant tout automatiser les choses...
- 20 - Apprendre, c'est s'approprier le message du formateur...
- 21- La formation repose sur la qualité de la communication descendante...
- 22- Former, c'est "donner une forme", apprendre c'est donc accepter d'être façonné ou formaté...
- 23- On apprend au travers des interactions...
- 24- On ne forme pas les gens, ils se forment...
- 25- Apprendre, c'est écouter et être attentif...
- 26- C'est la confrontation en petits groupes qui est le plus utile pour apprendre...
- 27- On apprend mieux dans le conflit, la confrontation que la collaboration...
- 28 – Apprendre, c'est analyser sa pratique et savoir se remettre en cause...
- 29- Apprendre, c'est savoir réfléchir, mettre en mots ce qu'on fait...
- 30-Apprendre ne sert à rien, il suffit d'agir et voir comment cela se passe...

Conversations à plusieurs voix

D'où vient le mot "formation"?

Venu du latin « formare », le mot « formation » possède la même racine que forme, formel et format. Le terme « formation » est étymologiquement de l'ordre du « prendre forme » dans une sorte de spontanéité naturelle laissant de côté les influences idéologico-politiques qui imprègnent le terme « éducation ».

Que contient-il d'essentiel ce terme ?

Il contient essentiellement en lui-même l'idée de transformation significative, de changement chez l'individu qui peut s'avérer important, profond, voire durable.

Le terme de formation n'est-il pas associé au monde de l'entreprise ?

Absolument. La formation est un terme du monde entrepreneurial qui n'intéresse pas trop le monde scolaire qui préfère éduquer que former. Cela étant, pendant longtemps, dans l'entreprise, il ne fut guère question de formation au sens véritable du terme, mais au mieux de transmission de tours de main par les anciens aux jeunes employés. Le terme de formation s'est imposé dans les entreprises et les organisations au fil du temps, bien que longtemps on ait préféré celui d' « Éducation permanente » qui envisageait la suite de l'éducation scolaire.

Faut-il y voir un rejet du terme « éducation » ?

L'éducation est un mot beaucoup trop connoté par les saumâtres souvenirs du passé scolaire de chacun. Le nouveau mot de « formation » semble faire disparaître, comme par enchantement, les processus contraignants qui détournent de l'envie de savoir. À l'école, l'enseignement s'inscrit dans les savoirs livresques, plutôt que dans une perspective d'action et développement.

Formation va-t-il avec autoformation ?

Ce terme porte aussi le principe de l'autoformation, de la responsabilisation de soi dans l'acte de formation avec la prise en compte de l'expérience personnelle. La formation se soucie également de la connaissance de soi et des autres si on parle de co-formation, et même de

l'adaptation au milieu si on parle d'écoformation. On observe ainsi la force sémantique du terme « formation ».

(...)

La maîtrise d'un contenu ou d'une technique est-elle suffisante pour former ?

La maîtrise d'un contenu ou d'une technique est une condition nécessaire pour sa diffusion et sa transmission. Mais c'est très loin d'être une condition suffisante. On ne peut pas demander aux ingénieurs, aux techniciens, ou aux agents de maîtrise d'être en capacité de transmettre automatiquement ce qu'ils maîtrisent à merveille. On ne s'improvise pas formateur du jour au lendemain : un bagage minimum relatif à l'art de former et transmettre est indispensable.

Quel est ce bagage minimum ?

Former, c'est savoir communiquer en sachant qu'il ne suffit pas de bien dire une chose pour être compris : il faut aussi vérifier que le public a bien compris et lui donner l'envie d'écouter la suite. Former, c'est faciliter l'assimilation des connaissances par les stagiaires et pour cela mesurer leur possibilité d'apprentissage. La formation suppose d'animer un groupe qui est une entité vivante avec sa logique et son évolution propre, on parle de dynamique du groupe. C'est un vrai métier avec ses techniques professionnelles.

Qui peut devenir formateur d'adultes ?

Toutes personnes qui font preuve d'une expertise peuvent devenir des formateurs ou formatrices d'adultes. D'ailleurs, on demande de plus en plus aux ingénieurs, aux techniciens, ou aux agents de maîtrise de diffuser leurs compétences, leurs savoirs ou savoir-faire techniques au sein de leurs lieux de travail. Cela étant, si ces professionnels possèdent la maîtrise de leurs connaissances techniques, pour autant ils ne savent former. Ils n'ont pas de connaissances pédagogiques et didactiques suffisantes pour enseigner. Ils doivent les apprendre.

La maîtrise technique ne fait donc pas tout ?

Bien connaître et maîtriser une thématique, posséder un contenu pour le transmettre est un minima, un atout primordial, mais pas une condition suffisante pour former les individus. Une bonne connaissance technique que l'on maîtrise n'est pas en soi suffisante pour pouvoir la transmettre efficacement à un public. (...) Il faut posséder à la fois l'envie et les moyens de transmettre et la connaissance profonde d'un sujet à transmettre. Il convient de savoir faciliter l'assimilation du savoir transmis et animer avec bienveillance un groupe de stagiaires. Il faut donner l'envie de comprendre et vérifier qu'on a été compris. Il faut de plus aimer et savoir échanger avec les stagiaires, les soutenir dans leurs travaux d'apprentissage. Il existe une dimension de communication pédagogique de la formation à satisfaire. Un message fortement documenté et maîtrisé peut rapidement s'avérer soporifique, abstrait, déconnecté pour le public d'apprenants face au formateur qui manque de savoir enseigner ou savoir former. Même si certaines personnes sont plus douées, il n'en demeure pas moins que la relation de communication pédagogique s'apprend. C'est un ensemble de méthodes et de techniques qui font la profession de formateur d'adulte.

(...)

Vous dites techniques, pourtant c'est une affaire d'humain à humain, où se situe cet aspect technique ?

Effectivement, la pédagogie est faite aussi de chair, de sentiments et d'émotions. Car elle est une affaire humaine où se joue notamment de la complicité utile entre formateurs et stagiaires,

où se joue des qualités humaines comme la capacité d'une écoute véritable et sincère, avec l'intention d'en tenir compte vraiment, le souci de l'autre, le désir d'aider, l'empathie.

La capacité d'empathie est-elle une faculté indispensable ?

Totalement, c'est la faculté d'empathie dont doit disposer chaque formateur. Il s'agit de savoir et pouvoir se mettre à la place d'autrui, de bien percevoir ce que l'autre ressent. Par exemple, tout simplement par le souvenir de son propre effort à fournir pour apprendre, de ses propres moments de doute et de ses hésitations ou encore de ses propres craintes et réticences vécues en apprentissage. Il est utile de ne pas oublier les ressentis de ses propres années d'apprentissage pour devenir un formateur averti, précautionneux et authentique.

(...)

À quoi conduit la formation globalement ?

Globalement, la formation consiste à conduire un groupe d'adultes d'une situation initiale (à caractériser) à une situation projetée (qui est l'objectif de la formation) au moyen d'un ensemble de procédures, constituant le système pédagogique et didactique, lié aux relations interpersonnelles et intersavoirs.

Qu'est-ce que c'est le système pédagogique ?

Celui-ci consiste en des méthodes pédagogiques (expositives, actives...) et des techniques pédagogiques que le formateur choisit (l'exposé, l'étude de cas, la simulation), ainsi que des auxiliaires matériels (le tableau blanc, le tableau numérique interactif, le caméscope...) et des attitudes pédagogiques du formateur (directivité, non-directivité...). Sans oublier bien sûr les contenus à enseigner, la « matière » même du stage et la façon de recevoir ces contenus pour l'apprenant.

C'est-à-dire, concernant cette réception des savoirs...

La formation des adultes passe aussi par rendre conscient les stagiaires de leur réception des savoirs, de leur progression dans l'assimilation des contenus avec des évaluations et des bilans intermédiaires. Faire l'effort d'apprendre n'est ni simple ni évident. L'apprenant a besoin de voir le chemin pour apprendre effectué. Il a besoin de soutien, d'encouragements, de conseils, de considérations, de valorisation de ce qu'il effectue. Autant d'aspects importants de l'activité du formateur qui s'effectue pendant les phases intermédiaires d'apprentissage que sont les bilans qui permettent d'évaluer le développement de l'apprentissage. (...) L'enseignant a pour tâche de provoquer une transformation chez l'apprenant, de le conduire vers sa propre construction de savoirs. C'est un processus indirect qui implique à A d'agir sur B en passant par le « transformateur » C qui est l'objet de la médiation formatrice, le « développeur » de l'apprenant.

C'est ainsi qu'agit le formateur...

Le formateur met en scène une situation didactique qui favorise ce processus, qui conduit l'apprenant à se mobiliser dans une situation d'apprentissage. Il existe une forte articulation entre apprentissage et développement, il y a toujours une perspective de développement en arrière-fond de toute activité d'apprentissage. C'est pourquoi les adultes doivent être avant tout engagés dans une tâche servant de support à l'élaboration d'un apprentissage. Il y a une nécessité d'apprendre pour se développer et cette dynamique d'apprentissage se situe dans le rapport entre l'apprenant et le formateur.

Quelle est la marge de manœuvre du formateur ?

Le formateur n'intervient que pour offrir à l'apprenant des situations didactiques riches et diversifiées. Il n'a pas de réelle prise sur le développement cognitif. C'est en prenant conscience des déséquilibres inhérents à des solutions initiales inappropriées que l'apprenant parvient à construire des solutions plus adéquates. Il se hausse ainsi à un niveau développemental supérieur.

Comment s'oriente dès lors l'activité du formateur ?

Le formateur aménage des situations dans lesquelles des problèmes posés vont obliger l'apprenant à dépasser un handicap cognitif, à abandonner des routines et des schèmes qui deviennent insatisfaisants. L'effort de l'apprenant est étayé par le formateur qui lui fournit un soutien adapté. Le formateur doit s'ajuster aux possibilités de l'apprenant. En retour, ce dernier est susceptible de contribuer par sa propre activité à la formation de l'expérience du formateur.

(...)

Quelle est cette situation didactique la plus favorable ?

Souvent, la résolution de problème amène à mobiliser des ressources visées par l'enseignement, par la formation. Elle semble une procédure efficace qu'il convient d'accompagner d'une maîtrise de gestes professionnels d'étayage.

(...)

Comment définir l'apprentissage en formation ?

La formation d'individus, quel que soit l'âge conduit nécessairement à transformer ses représentations, rompre avec des certitudes, réaménager ce que l'on jugeait savoir. Tout apprentissage entraîne un changement local ou global de l'individu qui apprend. Un changement local apparaît avec l'intégration de savoir ou savoir-faire nouveaux. Ce qui entraîne plus ou moins un changement global de la personne qui affecte son rapport au monde, sa personnalité tout entière. Ces changements obtenus par l'apprentissage en groupe d'adultes en formation impliquent nécessairement un enrichissement cognitif grâce aux expériences, aux interactions, aux réflexions induites.

Apprend-on seul ?

On le peut, c'est la formule de l'autoformation. Mais on apprend mieux grâce aux échanges entre apprenants. Et même s'il s'avère nécessaire d'étayer individuellement un apprentissage, c'est dans l'échange avec les autres, quel que soit le nombre, qu'il prendra sens et sera efficace. L'apprentissage est en cela une affaire de microsociété, une affaire de groupe et d'interaction.

La formation possède-t-elle donc une fonction sociale ?

Former revêt un caractère social et psychologique. Il se joue du rapport interindividuel, de la rencontre culturelle, du rapport au savoir et de l'idéologie, des collaborations, des innovations. Apprendre est un processus individuel qui la plupart du temps prend toute son épaisseur, paradoxalement, en groupe. Les humains apprennent dans un milieu social et culturel qui en donne les motifs, les raisons et les moyens.

Apprendre suppose-t-il des collaborations ?

L'apprentissage en collaboration avec autrui bâtit les conditions de toute une série de processus de développement pour l'enfant comme pour l'adulte. Ces processus se produisent au sein d'un cadre de communication et de collaboration avec des adultes ou des pairs. Ce qui n'exclut pas des confrontations d'idées et de résultats, des divergences d'interprétations qui provoquent du conflit sociocognitif...

Qu'est-ce que la notion de conflit sociocognitif ?

Avec la notion de conflit sociocognitif, Doize, Mugny et Gilly proposent une théorie originale fondée sur l'importance du rôle des interactions sociales dans le développement cognitif. La confrontation de l'apprenant avec les autres entraîne du déséquilibre entre des opinions initiales et des points de vue divergents. Des représentations personnelles sont mises à mal. Prenant conscience de la relativité de ses propres conceptions sur des objets du réel et de l'intérêt de celles des autres, l'apprenant peut reconstruire ainsi un nouveau savoir. Il reconfigure ses propres schèmes ou s'en crée de nouveaux au besoin dans la confrontation de ce que pensent et font les autres.

Apprendre se définit-il simplement comme une restructuration de ses connaissances personnelles ?

En quelque sorte, c'est ainsi. L'apprentissage s'appuie sur un travail de conceptualisation qui traite et recombine l'information reçue (en formation ou en cours), au regard de celle que l'on possède déjà (les connaissances personnelles). Il s'opère au sens piagétien un travail d'accommodation où ce que l'on sait déjà est donc restructuré, face à ce que l'on donne à savoir de nouveau. Les connaissances personnelles sont modifiées, des nouveaux liens sont tissés, de nouvelles combinaisons apparaissent. L'apprentissage constitue ainsi une réorganisation de ses connaissances personnelles, grâce à l'acquisition d'un nouveau savoir patrimonial ou de savoir d'action professionnelle, de savoir technique.

.....

Test sur les lois de l'apprentissage

Classez-les par ordre d'importance.

Imaginez-vous d'autres lois ?

À quelles théories d'apprentissage et modèles pédagogiques vous font-elles penser ?

- Loi du questionnement : on développe une réflexion à partir des questions que l'on se pose plutôt qu'à partir des questions que l'on vous pose.
- Loi de la découverte : on comprend bien ce que l'on découvre ou ce que l'on classe soi-même dans l'ensemble de ses connaissances préalables.
- Loi de l'expression : on retient ce que l'on est capable de redire avec ses propres mots, avec son propre réseau d'images mentales, avec ses propres schémas.
- Loi de l'application : on maîtrise mieux ce que l'on pratique effectivement.
- Loi de la signification : on intègre une acquisition si on peut lui donner du sens et si elle donne du sens.
- Loi de l'enjeu : on mobilise des facultés d'apprentissage s'il y a un enjeu important, s'il est permis un transfert de ce qui est appris.
- Loi du travail en groupe : travailler dans le cadre d'un groupe stimule le rendement individuel, l'adulte est plus facilement convaincu par ses pairs que par une autre source d'information,
- Loi de la répétition : la répétition sous différentes formes renforce les acquisitions, de même, la manière de solliciter plusieurs sens à la fois assure de meilleurs apprentissages (le texte, l'image, l'ouïe...).

Tiré de www.gfen.asso.fr

.....

Pourquoi un adulte vient-il en stage ?

Un adulte vient en stage de formation pour solutionner des problèmes rencontrés dans la vie professionnelle ou personnelle, pour développer de nouvelles compétences personnelles et professionnelles, pour transformer un problème en une solution, une lacune en une connaissance. Il cherche à devenir compétent pour utiliser un logiciel, une machine-outil ou une nouvelle procédure en gestion, en marketing, en enseignement, par exemple.

Former, c'est donc bien transformer ?

La formation transforme l'individu. Elle revient à se transformer, à trouver des solutions, accroître un savoir et savoir-faire, augmenter son pouvoir d'agir professionnel, développer de nouvelles attitudes...

La formation est-elle une projection ?

Toute idée de formation commence par la caractérisation d'une situation projetée. Cette projection est censée motiver et mettre en mouvement un groupe d'adultes qui se forme. La commande de formation exprime le plus souvent dans des termes bien trop imprécis l'action de formation promise. On évite parfois des formulations en termes de problèmes réels que les stagiaires cherchent à résoudre au profit des descriptions inutiles.

Est-il nécessaire d'avoir un problème à résoudre pour se former ?

Chacun vient en formation avec au moins un problème, une problématique à résoudre. Les contenus des stages sont en règle générale des moyens pour régler quelque chose, satisfaire un besoin personnel ou professionnel. Il est préférable que les stagiaires ressentent un besoin.

De quel besoin peut-il donc s'agir ?

Il peut s'agir d'améliorer son statut et sa condition de travail, de satisfaire sa curiosité pour de nouvelles techniques, de maîtriser sa fonction du moment ou une technique. Il peut aussi s'agir de se prouver à soi-même qu'on peut faire autre chose, de vérifier ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas.

Est-ce que la formation des adultes s'intéresse aux attentes des stagiaires ?

Nécessairement, elle part de leurs attentes, car ce sont des adultes qui savent ce qu'ils souhaitent trouver en formation, du moins la plupart du temps, la plupart d'entre eux. Derrière cette expression des attentes des stagiaires, il se cache des attentes plus ou moins conscientes qui n'en sont pas moins importantes. Le formateur gagne à les connaître et elles pourront être clarifiées tout au long du stage. Elles peuvent également émerger au cours de séances pendant lesquelles le groupe de stagiaire analyse son propre fonctionnement.

Faut-il aider à cerner un besoin de formation ?

Absolument, car il est bien difficile de découvrir et de décrire cet objet qui serait un besoin de formation. On peut enquêter, on peut questionner, on peut interviewer, mais la quête du besoin de formation n'est en rien évidente. Les besoins de formation n'existent pas en soi.

Que reste-t-il alors à faire ?

On peut analyser les besoins de l'organisation, ensuite le travail des personnes. On peut analyser leur travail, discuter et clarifier les attentes des personnes. On peut réfléchir sur les fonctions exercées par un professionnel : que doit-il organiser, exécuter ou contrôler ? Quels outils doit-il maîtriser ? Quelle méthode doit-il connaître ? Quelles compétences doit-il activer ? Quels sont les problèmes types qu'il doit résoudre ? Quels sont les comportements nouveaux qu'il ne

maîtrise pas encore ? Quelle connaissance de son environnement doit-il posséder ? Répondre à ces questions simples peut permettre de commencer l'esquisse de ce que l'apprenant se doit d'apprendre pour se professionnaliser et optimiser ses compétences professionnelles.

Faut-il se contenter de questions et de quelques échanges ?

Certes pas. Nous avons l'analyse du travail qui est une méthode très utile pour spécifier le travail, les compétences, les organisations et les lacunes observables. Elle permet de décrire le système dans lequel un professionnel est en interaction avec un environnement technique et humain. L'observation directe ou filmée du travail, l'analyse des incidents critiques, les expérimentations avec débriefing sont des moyens de recueil d'informations pour comprendre des enjeux du travail et saisir des besoins réels qui déterminent des objectifs de formation.

Les attentes des employés correspondent-elles toujours à une demande de formation ?

Certes pas. Ce qui est demandé par l'employé n'est pas nécessairement un besoin de formation. Il faut clarifier et analyser la demande. Et d'autant plus qu'il peut exister un décalage entre les demandes exprimées par des individus et celles exprimées par la hiérarchie de l'entreprise qui ne sont pas nécessairement concordantes.

Existe-t-il un compromis à cet égard, mis par écrit ?

La culture du compromis est essentielle dans une entreprise qui se veut collaborative. Chacun doit trouver son développement : celui de l'entreprise et celui de l'individu. Prenons l'exemple du gain en part de marché grâce à l'accroissement des compétences du salarié qui se voit mieux reconnu, capable et investi. C'est ainsi que le cahier des charges de la formation est un instrument de dialogue utile pour la préparation d'une formation. C'est un document de contractualisation qui explique les attentes et les conditions d'organisation de la formation, ainsi qu'une base de négociation entre l'entreprise et le prestataire qui vend ses services de formation à ladite entreprise. L'objectif est d'obtenir du « gagnant – gagnant » pour toutes les parties présentes, entreprise et employés.

(...)

La formation des adultes offre-t-elle de nouvelles opportunités ?

Oui. La formation ouvre de nouvelles voies. Par exemple, elle permet de se situer par rapport à d'autres, de mieux comprendre le rôle que l'on joue dans une entreprise et ce qu'il signifie. C'est l'occasion de clarifier ses relations interpersonnelles, de réfléchir à sa situation actuelle. Cela ouvre aussi sur la résolution d'une problématique personnelle ou professionnelle. La formation est aussi l'occasion de se constituer un portefeuille de compétences techniques et transversales : inventorier celles qu'on possède, définir celles qu'il faudrait posséder pour augmenter son pouvoir d'agir ou viser une autre fonction. C'est l'opportunité d'apprendre à maîtriser de nouveaux savoirs, de s'entraîner à de nouveaux gestes, de revoir certaines attitudes ou compétences comportementales.

(...)

Qu'apporte la didactique professionnelle à l'ingénierie de formation ?

Tout d'abord, elle intervient dès la première phase d'analyse des besoins, elle en renouvelle l'approche. L'analyse des besoins de formation dans une formation est parfois peu consistante et n'exprime pas les réels besoins de formation. Les enquêtes auprès des salariés, les entretiens annuels avec la collecte des souhaits de stage des employés, les commandes de formation de la direction ne reflètent pas nécessairement les vrais besoins de formation parce qu'il est parfois difficile d'en prendre réellement conscience. C'est ainsi que la didactique professionnelle

propose d'aller voir dans les ateliers, les services, les usines, les bureaux comment fonctionne le travail avec l'œil averti d'un ergonomiste qui effectue une analyse du travail, évalue un écart entre la prescription du travail et la réalisation dudit travail.

Et que nous dit cet écart ?

Cet écart est souvent significatif : il montre des lacunes ou des trouvailles de la part des professionnels pour s'ajuster aux réalités des situations de travail. Ainsi, le praticien devient un créateur de démarches salvatrices pour résoudre des problèmes non prévus par la prescription. C'est ainsi qu'on observe de nouvelles compétences à mutualiser ou des besoins de formation pour combler des lacunes réelles. L'analyse du travail est alors un moyen de recueil d'information en vue de réaliser ensuite un ouvrage didactique de formation.

La didactique professionnelle a-t-elle donc pour but essentiel d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles ?

Notamment, oui. C'est un modèle intégrateur considérant que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques qui sont des organisateurs de l'activité de travail. Selon, Rogalski (2004), le projet théorique de la didactique professionnelle articule théorie de l'activité (modèle de double régulation) et concepts de didactique (savoirs de référence, conceptualisation et schèmes, transposition didactique des situations de travail). Son projet pratique est d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour servir une ingénierie de la formation fiable et efficace en vue du développement des compétences professionnelles.

D'où provient cette démarche didactique ?

Cette démarche est née en France dans les années 1990, au confluent de plusieurs champs de pratiques, sous la houlette de son fondateur Pierre Pastré, intervenant déjà en programmation de formation des adultes. Trois courants théoriques, trois piliers participent de son action : la psychologie du développement, l'ergonomie et la didactique. La didactique professionnelle s'est d'abord intéressée au travail en milieu industriel, avant de s'étendre aujourd'hui aux activités de service et d'enseignement.

(...)

Les situations d'auto-confrontation au film de leurs actions de travail peuvent-elles constituer des moments de formation pour les professionnels ?

Absolument, ce sont des temps de réflexion, où la personne, qui se voit travailler, est amené à commenter ce qu'elle fait, à exprimer un ressenti sur ce qu'elle fait, à revivre ce qu'elle a fait et à lui donner une signification qui peut même évoluer, qui peut même être confronté aux impressions du formateur voire des autres collègues lorsqu'il s'agit d'une auto confrontation croisée avec plusieurs employés. Il se produit un glissement dans la conceptualisation du métier, de nouvelles interrogations sur le travail effectif, contrarié, idéalisé ou empêché. Un besoin de formation peut dès lors émerger.

Les situations de travail peuvent-elles être également formatrices ?

« Apprendre dans et par les situations de travail » est un objectif que se fixe la didactique professionnelle. Récemment, les pouvoirs publics ont reconnu les actions de formation en situation de travail (AFEST). Ces actions de formation, étudiée par Pierre Pastré et Patrick Mayen, prennent complètement en compte la réalité du métier, et de l'environnement en tirant parti d'authentiques situations vécues en entreprise, inhérentes aux métiers. Son format diffère de la formation en alternance, dissociant formation théorique et mise en application pratique

des enseignements. Il s'agit ici d'acquérir des compétences en situation de travail grâce à la constitution d'un binôme : un référent expérimenté et un apprenant.

Cette formation reprend-elle les acquis théoriques de Pastré sur le débriefing de l'activité professionnelle ?

Oui. En effet, l'AFEST distingue deux temps : une mise en situation de travail, planifiée, organisée et guidée et un temps réflexif pour analyser l'action et par là même asseoir les apprentissages professionnels. Il est ainsi exercé des fonctions tutorales par le formateur et des évaluations spécifiques des acquis de la formation afin de rendre compte des écarts entre l'attendu et le réalisé de chaque mise en situation. Ce dispositif suppose une analyse préalable de l'activité de travail pour l'adapter à des finalités pédagogiques. Loin des approches scolaires ou de stages traditionnels, ces formations en situation de travail sont bien plus porteuses de sens, surtout pour des apprenants en rupture scolaire. Le sens de l'apprentissage devient une réelle évidence sur le lieu du travail, avec toute la logistique de travail nécessaire en situation réelle, mais accompagnée par le tuteur. Ce n'est plus une situation de simulation ou d'apprentissage hors des murs, pouvant paraître « hors sol ».

Les actions de formation en situation de travail amènent-elles de nouvelles analyses sur l'apprentissage des adultes ?

Assurément. L'analyse des apprentissages au travail constitue une tentative de comprendre la fabrication d'une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation formelle et des situations formatives informelles. On peut cerner des zones potentielles d'apprentissages (Mayen). D'autre part, elle offre l'opportunité de mieux suivre les processus d'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle, s'appuyant sur les théories piagésiennes qui évaluent le développement intellectuel comme une progression du sujet vers un équilibre de mieux en mieux maîtrisé dans ses échanges avec l'environnement ou la situation de travail. Il se produit une adéquation de plus en plus favorablement efficace de l'action du sujet aux caractéristiques du milieu environnant. Cette adaptation constante trouve son explication dans les processus d'assimilation et d'accommodation. Rappelons-nous que l'assimilation se produit selon Piaget lorsque des objets nouveaux ou des situations nouvelles peuvent être incorporés à des structures de raisonnement existantes, aux schèmes existants du sujet professionnel, en revanche l'accommodation apparaît lorsque les structures de raisonnement doivent se plier aux nouvelles caractéristiques de l'objet ou de la situation, avec la création de nouveaux schèmes, la restructuration de modèles cognitifs.

(...)

Qu'est-ce que précisément l'ingénierie de formation ?

L'ingénierie de formation est une activité ayant pour objet l'établissement du projet de formation, la conception de plans de formation et le contrôle de sa réalisation. Il s'agit d'analyser les besoins de formation, de déterminer un plan et des actions de formation, les réaliser et évaluer le dispositif. Le processus de formation est toujours un processus de transformation, c'est un processus de changement, d'évolution chez les personnes, dans les organisations et dans la société. On peut avoir des objectifs de changement affectant la marche de l'entreprise ou de l'institution. La formation est alors un moyen d'y contribuer. Par exemple, il est dit « moins d'accidents » ou bien « une organisation du travail plus efficace ». En revanche quand il est dit : « des salariés capables d'appliquer les règles de sécurité, d'encadrer des

intérimaires », on désigne un ensemble de compétences que les personnes devront avoir acquises en fin de stage. Ici, le changement est voulu au niveau de la personne et de l'accroissement de ses compétences, non au seul niveau de l'entreprise. Les objectifs seront ainsi des objectifs de formation dont les effets visent la formation des participants eux-mêmes. De nos jours, on parle de plus en plus d'organisation apprenante, d'apprentissage par les situations de travail : c'est ainsi le projet de la Didactique Professionnelle qui consiste globalement à analyser le travail en vue de former.

À quoi sert l'ingénierie de formation ?

L'ingénierie de formation apporte des réponses précises à un certain nombre de questions. Quels problèmes ou dysfonctionnements professionnels peut-elle contribuer à résoudre ? Quelle part tiennent les compétences professionnelles ? Quels sont les acteurs concernés ? Quel objectif à atteindre ? Qui est formé ? Pourquoi ? Dans quel ordre ? Où veut-on conduire les personnes à former ? Dans quelle logique de compétence ? Quelles sont les échéances à respecter ? Comment former ? Par quel itinéraire de formation ? Avec quelles méthodes et moyens pédagogiques ? Quel système mettre en place pour suivre, conduire et garantir l'efficacité, l'efficience et la qualité des opérations de formation ? Quels acteurs impliqués et pourquoi, comment ? Comment saura-t-on que l'on a réussi l'action de formation ? Que faire à la suite d'une formation ? Quelle reconnaissance, validation, transfert afin d'inscrire la formation dans une logique d'investissement individuel et collectif ? Etc.

Qu'est-ce que détermine alors cette ingénierie ?

L'ingénierie détermine des objectifs généraux de formation : insertion, qualification, perfectionnement, formation qualifiante, formation diplômante, développement de compétences individuelles ou d'équipe, préparation à une situation critique ou acquisition d'un niveau général de compétences.

Que signifie la notion de « logique de formation » ?

La formation est un outil de développement individuel et de développement de compétences nécessaires à la maîtrise des situations de travail. La formation est un moyen pour atteindre une finalité, des objectifs ? De quelle finalité parle-t-on ? Du mieux-être du salarié ou d'accroître la productivité de l'entreprise ? Il apparaît diverses logiques de formation.

Quelles sont-elles ?

Nous avons la logique de la commande : la formation est un moyen d'agir sur les problèmes, les dysfonctionnements. Le dispositif de formation est déclenché par le dysfonctionnement. La démarche est linéaire : on passe du problème à résoudre à l'action de formation. Les techniques utilisées en ingénierie sont l'analyse des situations professionnelles, l'analyse des compétences requises et des résultats obtenus, l'analyse des compétences acquises. On peut observer un risque de surdimensionnement par rapport au problème, des difficultés méthodologiques et des résistances culturelles. L'intérêt est de connecter la formation à la vie professionnelle, avec des objectifs pédagogiques pertinents et une évaluation des effets de la formation sur le terrain professionnel. Avec la logique de la demande, la formation est un moyen au service des individus. Le dispositif de formation est ici centré sur les individus, avec la création de situations permettant l'expression, et la nécessité d'une phase d'analyse des demandes. Les outils utilisés en ingénierie sont le questionnaire, les enquêtes psycho-sociologiques, le catalogue, les réunions. On peut obtenir peu de matériaux pour créer le système pédagogique (pauvreté de l'expression, caractère rituel, reproduction de l'offre, déresponsabilisation de la

hiérarchie...). L'intérêt est de toucher des populations nombreuses, cependant les objectifs de formation peuvent rester relativement flous. Avec la logique du projet, la formation est un facteur de réussite des projets. L'avantage est que le dispositif est créé dès la mise en mouvement du projet. Il est possiblement intégré et cyclique. Il convient de bien formuler le projet, les indicateurs de réussite, les compétences requises et les compétences acquises au regard du projet. On peut cependant observer des difficultés méthodologiques et des résistances culturelles, un manque de pertinence avec le mode de management, des répercussions sur les qualifications. La formation est ici considérée comme un investissement (avec objectifs pédagogiques et évaluation clairement identifiés). Au regard de ces différentes logiques, l'ingénieur de formation doit avant toute chose clarifier les besoins de formation et savoir s'il s'agit d'une logique de commande des décideurs, de demande des salariés ou de projet de l'entreprise ? Il doit effectuer une analyse des situations de travail dans une perspective ergonomique pour déterminer les vrais des faux besoins de formation.

Qu'est-ce que concevoir un dispositif de formation ?

En bien des circonstances, il apparaît nécessaire d'accompagner et suivre une formation de façon particulière. Certaines formations exigent un suivi particulier en fonction du contexte institutionnel ou financier par exemple, du type de public ou des modalités pédagogiques. D'une action à animer, on peut ainsi passer à un dispositif comportant plusieurs actions et demandant une conception spécifique de façon à répondre à une demande de formation particulière ou inédite, à être au plus proche des besoins de formation de l'entreprise. L'ingénierie permet de sortir d'un catalogue de formation toute prête et de produire une réponse de formation « personnalisée » et « adéquate » qui répond à de réels besoins. Il est souvent dit que tout démarre par un besoin de formation identifié. Or, l'analyse des besoins de formation est une notion ambiguë.

De quels besoins s'agit-il ?

D'un besoin objectif ou d'un besoin subjectif ? Est-ce une nécessité naturelle ou une exigence sociale ? Est-ce un sentiment de nécessité ou un désir ? Cela répond-il à une contrainte ? Du coup, l'ingénierie de formation questionne et analyse les besoins (phase « analyser »), avant d'organiser et assembler différents composants nécessaires pour créer une situation où l'on forme des individus en toute cohérence et pertinence. C'est la phase dite « concevoir » avant celle qui est « réaliser » qui est donc le face à face pédagogique avec les stagiaires. Lequel est évalué avec les stagiaires ainsi que tout le processus en 5 grandes étapes qui est évalué par le formateur, pendant la phase « évaluer » qui offre l'opportunité d'un regard distancié et critique de manière à améliorer une prochaine prestation de formation.

(...)

Comment s'organise la conception du dispositif ?

La conception du dispositif mobilise un certain nombre d'acteurs : les apprenants, les formateurs, les tuteurs, les responsables des services de formation des entreprises et toutes les personnes concernées par l'action. La conception rassemble des moyens matériels, des locaux, des outils numériques ou audiovisuels. Elle fait appel à des moyens pédagogiques (document, livre, informatique) et didactiques (l'agencement didactique). Les composants du dispositif organisent certains principes qu'il convient de prévoir. Ils sont relatifs au temps (formation groupée ou distribuée en stage ou séquence), à l'espace (alternance sur un ou plusieurs lieux, en présentiel ou en distanciel), aux modalités de regroupement (groupement en binôme, par

quatre ou individuel), aux pratiques personnelles et professionnelles (entrée analyse du travail, intervention de type ergonomique, psychosociale...). Le dispositif prévoit un pilotage pour la régulation, à la fois de la réalisation du face à face pédagogique et du déroulement de l'ensemble du dispositif s'il comprend plusieurs modalités différentes et articulées. Il s'agit de permettre aux acteurs de tenir compte des résultats pour adapter le processus et ajuster les interventions. La conception s'organise toujours dans une perspective de projection d'un état initial, actuel, insatisfaisant vers un état futur souhaité. Il s'agit de combler un écart entre ce qui est et ce qu'on voudrait dans l'entreprise, entre des compétences existantes et des compétences souhaitées. Le dispositif pédao-didactique doit y participer avec des objectifs généraux, finaux et intermédiaires de formation, des objectifs pédagogiques et d'apprentissage, des contenus de référence, des méthodes d'apprentissages, des techniques pédagogiques, une évaluation.

Quelles sont les logiques d'intervention ?

Les logiques de cours, de stage ou d'enseignement à distance donnent naissance à des dispositifs différents. Les principes d'organisation comme l'individualisation, l'alternance et le tutorat sont une autre source d'émergence de dispositifs de formation particuliers. Les auteurs Savary et Martin proposent de retenir deux facteurs pour lire les dispositifs : le rapport aux pratiques et la conduite de l'action pour apprendre (en lien avec ce que l'on sait des théories générales de l'apprentissage). Ces auteurs suggèrent que les dispositifs peuvent se lire selon ses deux axes posant les questions suivantes. Les interventions de formation sont-elles faiblement ou fortement liées aux pratiques ? La conduite de l'action pour apprendre appartient-elle plutôt à l'apprenant ou au formateur ? Le dispositif individualisé ou l'enseignement à distance sont-ils trop éloignés des ressources de terrain ? Les échanges sur les pratiques ou les analyses de pratique constituent-ils des compléments ou des alternatives au stage ? Les réponses à ces questionnements reviennent à penser l'acte de formation selon ses diverses modalités qui vont de la vidéo-conférence ou du cours jusqu'au stage et au tutorat.

Qu'est-ce que conduire une action de formation ?

Il apparaît deux aspects dans la conduite d'une action de formation : un aspect technique avec un cycle d'actions à conduire et un aspect pédagogique c'est-à-dire un processus à suivre.

Quels sont les éléments à prendre en compte dans la conduite d'une action de formation ?

Nous avons les éléments pédagogiques comme le parcours d'apprentissage (ou cursus) centré sur les objectifs pédagogiques, les contenus et les progressions. Il répond à la question « quoi faire apprendre ? » Le parcours peut être standard ou individualisé. La stratégie d'apprentissage est centrée sur le processus d'apprentissage et sur les interactions entre l'apprenant et les savoirs visés. Il répond à la question « comment faire apprendre ? » Le mode de formation est centré sur l'organisation pédagogique et répond à la question « selon quelles conditions faire apprendre ? » Il permet la mise en œuvre de la stratégie et du parcours. Il amène à opérer des choix de techniques pédagogiques, référés aux grandes théories de l'apprentissage. Le mode de formation définit aussi le site pédagogique : une salle classique de formation en présence d'un formateur qui orchestre une ou des séances de formation. Ou l'absence de site réservé, avec une formation intégrée aux activités professionnelles (action de formation en situation professionnelle) ou bien fondée sur une nouvelle relation formateur-apprenant grâce au numérique et au distanciel, qui peut aussi donner lieu à des formules hybrides.

Quels sont les éléments clés de l'ingénierie de formation participant à la réalisation du cahier des charges ?

- Le lieu de réalisation de la formation (structure de formation, sur poste de travail, à domicile).
- Le lien formateur -apprenant dans l'espace physique ou à distance et dans le temps (continue ou discontinu), voire une auto formation.
- Le lien formateur - apprenant pour l'accès aux contenus (ressources, documents auxiliaires ou essentiels) et aux activités d'apprentissage (consigne, situation problématique, milieu pour apprendre)
- La position dépendante ou indépendante de l'apprenant par rapport au groupe pour l'atteinte des objectifs (progression collective ou individualisée), et pour réaliser les activités d'apprentissage (en fonction de ses besoins propres, ou au rythme du groupe).

Qu'est-ce qu'un ingénieur de formation ?

L'ingénieur est une personne capable d'élaborer, d'organiser et de diriger des plans de production en formation professionnelle grâce à ses connaissances scientifiques. C'est quelqu'un qui s'est spécialisé dans la mise en œuvre de certaines applications scientifiques. La démarche d'ingénieur est d'appliquer la science à l'action. Il emprunte beaucoup à la gestion avec l'utilisation du tableau de bord ou l'audit. L'ingénieur essaie de comprendre la logique des commanditaires, de s'y insérer et de l'optimiser. Plusieurs verbes d'action caractérisent l'ingénieur : prévoir, anticiper, rassembler, travailler sous contrainte, penser efficacité, efficacité et qualité, mener le projet à son terme. On demande à l'ingénieur de formation de conceptualiser, formaliser, mutualiser, mettre en commun.

(...)

Pour conclure, comment résumer la démarche générale de la formation ?

La finalité de la formation est de faire apprendre, ce qui revient à former des concepts afin d'enrichir les représentations mentales. Ces représentations peuvent constituer un frein ou au contraire une aide à la formation. Ce qui explique que tout apport nouveau de savoir, savoir-faire ou savoir être doit être précédé d'une phase d'émergence des représentations mises en commun afin de permettre aux formateurs de repérer les représentations préscolaires des stagiaires et de s'y préparer, de planifier des cheminements didactiques adéquats. Les apprenants peuvent ensuite effectuer des activités d'apprentissage pour construire par eux-mêmes ce qui est l'objectif de la formation, avec la présence attentive du formateur qui régule les échanges dans les travaux de groupe qui doivent résoudre une situation problème. Le formateur intervient pour soutenir les apprenants en fragilité, opérer des bilans et des synthèses, relancer la dynamique et la motivation. Enfin, tout apport mérite évaluation : c'est-à-dire une activité pédagogique qui permette aux stagiaires la prise de conscience de l'enrichissement de leur représentation au moyen de l'utilisation du concept qu'ils viennent de découvrir ou d'un travail de réflexion ou conscientisation au sujet du concept étudié. Ce que les didacticiens appellent la secondarisation, au moyen par exemple des écrits réflexifs, du journal réflexif des apprentissages ou de discours d'explicitation développé en ergonomie. En fin de parcours didactique, il nous semble intéressant de mesurer les écarts entre la représentation initiale et la nouvelle représentation obtenue par l'apprentissage, de pointer les évolutions cognitives.

(...)

Le travail de formation n'est pas un « long fleuve tranquille » de technicité...

Être formateur est une activité professionnelle impliquante, en termes relationnel et épistémique. Le climat dans lequel se déroule la formation doit être réellement favorable à l'acquisition de savoirs, en s'assurant de la motivation et de la compréhension des consignes, des exposés et des travaux pour les participants, tout au long de la formation. Le respect des objectifs ou des sous-objectifs, le respect des contenus et le respect des règles de vie en groupe interpellent le formateur. Lequel doit savoir analyser son activité professionnelle, de manière à savoir varier ou faire évoluer ses choix théoriques d'apprentissage, ses options pédagogiques (des méthodes pédagogiques expositives ou des méthodes pédagogiques actives), ses positions didactiques (définies par l'objet d'apprentissage), ses techniques pédagogiques employées. Le formateur doit aider l'apprenant à lever les obstacles qui empêchent l'apprentissage, ce qui suppose de la part du formateur une excellente connaissance épistémologique et didactique en termes de difficultés liées à l'objet d'apprentissage et des conditions les plus favorables pour le faire approprier. Il s'agit in fine de mettre en place un dispositif pédagogique qui permette à l'accompagné de progressivement travailler sans aide en gagnant en autonomie, à apprendre l'autorégulation en sachant se regarder travailler soi-même, observer ses impatiences, ses étonnements, ses réussites comme ses échecs, adapter son mode de fonctionnement cognitif.

Comment s'esquisse le déroulé pédagogique ?

Il comprend des moments d'interventions multiples qui rythment la séance de formation : des interventions didactiques, des interventions sociales, des interventions organisationnelles et régulatrices. Ce qui conduit le formateur à écouter, proposer, improviser et décider quitte parfois à imposer pour fluidifier l'accompagnement des adultes en apprentissage.

Peut-on parler de co-activité entre le formateur et l'apprenant ?

Absolument. Cet accompagnement est une co-activité entre apprenants et apprenants / formateur. Cette dynamique de formation n'est réussie que si les co-actants d'une séance de formation respectent la « face » de l'autre au sens que Goffman donne à ce terme (1973). Comme l'explique Vinatier (2007), chacun doit être assuré dans « le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs ». C'est à cette condition que la résolution d'une problématique visant l'objet de la co-activité, l'appropriation d'un savoir est efficace. Car la finalité de la co-activité est atteinte sans aucun souci interpersonnel, aucune frustration ou perte d'estime, sans aucune manipulation interpersonnelle. L'animation de groupe consiste à susciter le plaisir de travailler ensemble, à orchestrer le débat, à favoriser la collaboration et la critique constructive, à susciter la confiance des partenaires en leurs possibilités, à confronter les participants à des situations proches de leurs préoccupations professionnelles.

Comment définir l'accompagnement ?

Accompagner est prendre pour compagnon quelqu'un ou se joindre à quelqu'un pour faire un déplacement en commun. L'accompagnement est ainsi une relation en vue d'un déplacement en l'occurrence sur les chemins de l'apprentissage. Cet accompagnement consiste à écouter, orienter, conseiller, guider, suivre ou diriger les personnes en formation. Le formateur chemine aux côtés de la personne qui apprend. C'est une interaction où se jouent les encouragements, les activités de tutelle, les aides à anticiper et s'autoréguler, à s'autoévaluer. Cet accompagnement s'effectue toujours dans une perspective d'autonomisation, l'objectif étant que l'apprenant n'ait plus besoin à un moment donné d'aucun accompagnement, devenant son seul pilote à bord, devenant à la fois un sujet sachant et capable.

Les compétences sont-elles observables comme « savoir agir » en situation ?

La notion de compétence est au centre de la formation d'adulte. Savoir agir en situation définit la compétence. Cela revient à savoir mobiliser une compétence nécessaire pour assurer une mission, à savoir adapter une compétence à des situations critiques, à savoir faire fructifier une compétence grâce à une capitalisation objective de l'expérience professionnelle. Les compétences professionnelles sont des aptitudes mêlant savoir, savoir-faire et savoir-être.

Elles permettent à un employé de gérer convenablement les missions qui lui sont confiées dans le cadre de ses fonctions au sein d'une institution ou d'une entreprise. Elles constituent un ensemble d'acquisitions qui forment un bagage de compétences professionnelles liées à un métier, aux côtés de compétences intra-personnelles ou interpersonnelles qui reflètent la personnalité et les qualités propres à un individu, comme l'aptitude à s'intégrer dans la culture de l'entreprise, à gérer le stress, à communiquer clairement ou à bien travailler avec les autres, à collaborer.

Et lorsque la compétence est insuffisante ?

Parfois, elle est insuffisante, car des circonstances défavorables heurtent son accomplissement ou bien l'irruption de l'imprévu et de l'incertitude la rendent caduque. C'est la fonction de la formation d'interroger des insuffisances ou des dysfonctionnements, d'accompagner et aider au savoir interpréter, décider, s'ajuster et renouveler un schème d'action entendu comme compétence. La formation ouvre toujours un champ des possibles face à de l'incertain, un processus de perfectionnement grâce à la faculté de raisonnement et de conceptualisation qu'elle stimule. La formation consiste à réactualiser les connaissances et les compétences des participants, à répondre aux attentes des participants, à modifier le comportement professionnel des participants. La formation consiste à apporter les réponses aux problèmes posés, à aider les participants à théoriser leurs pratiques.

(...)

La formation professionnelle n'est-elle pas une question vitale pour notre actuelle société ?

Le défi majeur des sociétés actuelles est de réussir l'entrée dans une société de la connaissance, telle que définie par l'OCDE ou l'Union européenne. Cela suppose un fort développement des compétences de l'ensemble de la population et cela de façon continue. L'apprentissage prend dès lors une valeur véritablement stratégique avec une nécessité de renouvellement des dispositifs de formation plus efficaces (faire beaucoup avec peu) puisque d'un autre côté les États ne peuvent plus consacrer d'énormes dépenses au développement professionnel. Pour beaucoup, les formations professionnelles sur l'internet deviennent une réponse soutenue par les comptes personnels de formation des employés. Toutefois, il convient de s'interroger sur la qualité de ces formations à distance, sur le bénéfice des indispensables accompagnements en présentiel ou des coachings individualisés. Il faut questionner si les apprentissages sont réellement produits, si les individus sont vraiment transformés, si les compétences nouvellement acquises sont observables en situation de travail. Ce qui nous amène à penser à la question du « méta » en formation. Méfions-nous des vendeurs de « prêt-à-former » !

La dimension du « méta » est-elle comme pilier de formation ?

Pour éviter du « prêt-à-former » qui va avec du « prêt-à-penser », la solution réside dans un « méta » regard sur les éléments de l'apprentissage. Le terme "méta" dérive du grec et signifie un retour sur soi, à partir d'un au-dessus, un regard au-dessus de son activité, qui produit de la

connaissance. C'est comme faire du vélo et se regarder faire du vélo en activant une analyse réflexive, une introspection. Dans tous les cas, c'est avoir un regard décalé sur soi, décalé de soi, de façon postérieure ou simultanée à son activité de travail ou d'apprentissage. La métacognition renvoie à la gestion de ses propres ressources par la personne elle-même. Elle devient un élément clé de l'activité d'apprentissage et de travail. La métacognition est la conscience de la cognition. C'est une compétence particulière de l'être humain pour la régulation de sa propre activité. C'est un constat par la personne elle-même de l'adéquation ou de l'inadéquation de son comportement entre situation effective et situation attendue. Les connaissances métacognitives sont comme des leçons tirées de ce constat afin de se mettre ensuite en situation de stratégie et de planification de son propre apprentissage. La réflexion et la réflexivité concernent cette conscience « méta » pour la régulation de l'activité. Il se forme des savoirs d'autorégulation destinés à superviser les stratégies de production de comportement, soit de manière évolutive au fil de l'action, soit de façon anticipatrice. Une part consciente existe pour les personnes qui font face à des situations pour lesquelles le réel résiste et demande de l'adaptation et du contrôle. Cette conscience est d'autant plus élevée que les enjeux et les conséquences d'un échappement du contrôle sont élevés. Il apparaît aussi une part non consciente de cette métacognition avec des stratégies maîtrisées qui sont devenues des routines, des automatismes avec une faible conscience. Ses connaissances sont ici implicites et peu verbalisables. A côté de la conduite de l'apprentissage se trouve l'objet d'apprentissage qui appelle également un regard distancié de type « méta » ou l'exercice d'une pensée sur l'objet de savoir à acquérir. C'est ici que méta-cognition et méta-conscientisation du savoir s'emmêlent quitte à se confondre. Car il convient de connaître intimement le fonctionnement de ses opérations cognitives d'apprentissage eu égard un champ disciplinaire ainsi que la signification de l'objet de savoir dont il faut prendre la pleine conscience. La plupart des apprenants se détachent intuitivement de la matérialité de la tâche afin de faire correspondre la réussite de la tâche et la conceptualisation de l'objet de savoir dont il est question, mais pour tous. Il ne s'agit pas de réussir une activité d'apprentissage, ou par exemple un QCM ou une action simulée pour le seul plaisir de réussir, mais d'opérer une conceptualisation des savoirs et savoir-faire à acquérir. La tâche pour apprendre pilote le cours de la formation, mais les enjeux d'apprentissage sont vraiment ailleurs (Clauzard, 2014). Ils sont dans une secondarisation (Bautier, Goigoux, 2004) qui conduit l'apprenant à passer du concept outil au concept objet (Douady), d'un registre pragmatique à un registre épistémique (Pastré), à s'extraire de la matérialité de la tâche pour en saisir le sens au moyen d'épisodes de « glissements » favorables à un possible de conceptualisation qui peut s'avérer progressif (Clauzard, 2014) et progressivement réguler au fil de paliers de conceptualisation que franchit l'apprenant selon ses appréciations et possibilités cognitives.

Alors que convient-il d'effectuer ?

Il convient de s'assurer que ce qui a été acquis par l'adulte en formation n'est pas seulement une réussite de la tâche proposée, mais une réelle appropriation du savoir, savoir-faire ou savoir-être visé ; le formateur ayant mis l'accent sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation (Clauzard, 2005). Les formateurs ont à gagner à rendre transparent le nécessaire passage d'une logique du « réussir » à une logique du « comprendre » (Piaget, 1974), à étayer, à accompagner la construction en « objet second » ; sachant l'existence de deux dimensions qui ne se rejoignent pas obligatoirement. Toute activité

en formation possède un double niveau, le niveau de la tâche (la matérialité de l'apprendre) et le niveau de sa signification (l'objet à apprendre). La tâche n'a de sens qu'en fonction de l'objet d'apprentissage. L'apprenant gagne à examiner ses stratégies d'une action réussie, à découvrir des mécanismes qui l'ont conduit à la bonne solution et ainsi l'amener à se poser des questions sur l'objet de savoir, seule condition de son assimilation par une forme de conscientisation et d'objectivation (Radford).

Rendre transparent le passage du réussir au comprendre est-il la condition ?

Cette circulation conduit dans le meilleur des cas à dépasser des malentendus, des implicites. Si le formateur transforme les représentations des apprenants en représentations scientifiques ou techniques, l'activité de conceptualisation du sujet est personnelle. C'est le sujet qui construit sa conceptualisation, qui forme des concepts. Le formateur n'est qu'un facilitateur situé dans la zone de proche développement de l'apprenant. L'apprenant ne se construit pas cela étant les concepts dans un désert et les sujets ne sont pas sans une histoire personnelle, sans une biographie ou un bagage culturel. La formation prend appui sur ce que les apprenants savent déjà et ce que les apprenants sont. C'est pourquoi il appartient au formateur de piloter cette secondarisation en tant que geste professionnel. C'est un étayage essentiel de la conceptualisation mais aussi un outil d'appréciation de la formation des concepts par les apprenants dont le fait de comprendre et d'intégrer un savoir est par nature une activité opaque, invisible et souvent incertaine pour le formateur qui travaille alors « en aveugle ». Il n'a que des indices indirects du succès de la formation de concept. Le glissement conceptuel est un moyen d'observer et d'étayer la dynamique développementale du « réussir et comprendre » à condition de l'accompagner de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique approprié (par exemple, les discours d'explicitation du « quoi au comment, à quoi ça sert et à quoi ça réfère d'autre », les écrits réflexifs des apprenants ou journaux d'apprentissage plus détaillés en termes de compréhension, de fonctionnalité et de tissage, ou de façon plus moderne et actuelle la réalisation de capsule vidéo à partager avec les mêmes critères réflexifs, l'oral remplaçant complétant l'écrit). Retenons enfin qu'il n'existe ni valeur absolue ni vérité unique transposable en toutes situations de formation. Néanmoins, la conceptualisation des apprenants est le souci fondamental du formateur qui somme toute est un accompagnateur de la formation des concepts, dans un entrelacement entre gestes d'enseignement et gestes d'étude. Une clef de la réussite et le cœur de métier du « faire apprendre » !!

.....

Test du script comportemental

Comment pourriez-vous compléter ce script sur les attitudes du formateur ?

Pourriez-vous en miroir établir la description des attitudes idéales de l'apprenant adulte ?

- savoir accueillir en instaurant une sincère relation pédagogique,
- expliciter clairement les objectifs d'apprentissage,
- donner envie d'atteindre la visée d'apprentissage,
- favoriser l'émergence de la motivation des apprenants,
- diminuer les phénomènes de groupes les plus parasites,
- choisir une méthode pédagogique adaptée au temps disponible et à l'objectif visé,

- obtenir le respect du stagiaire et de ses opinions,
- défendre l'écoute active,
- inciter aux interactions plus ou moins spontanées,
- s'adapter si possible aux attentes de l'apprenant,
- développer un humour naturel et non plaqué,
- sourire sincèrement,
- valoriser le stagiaire,
- soigner la communication orale, écrite et visuelle,
- varier les techniques pédagogiques afin de ne pas lasser le public apprenant,
- évaluer chaque session pour améliorer encore les suivantes,
- évaluer la progression de chacun afin d'en tirer parti.

« La littérature pédagogique a développé tout un ensemble de conseils et de recettes pour aider les formateurs à prendre en main une formation et développer leurs compétences professionnelles. Il importe de posséder plusieurs arcs à sa « corde pédagogique » et savoir lequel utiliser pour atteindre un but. » Conseil de www.formation2pro.fr

.....

Pour rappel : 7 conditions pour former des adultes

1. Besoin et motivation : L'adulte a besoin d'être convaincu que l'information reçue lui servira dans son activité professionnelle.
2. Participation active : L'adulte a besoin de participer activement et de savoir à tout moment où il en est.
3. Expérience vécue : L'adulte a besoin de voir la relation entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend, entre ce qu'il a déjà fait et ce qu'il apprend à faire.
4. Résolution de problèmes : L'adulte a besoin de comprendre en quoi ce qu'il est en train d'apprendre lui servira à résoudre des problèmes.
5. Application immédiate : L'adulte a besoin d'utiliser de suite les connaissances et compétences nouvellement acquises.
- 6 : Feed-back : L'adulte a besoin de recevoir un feed-back le plus tôt possible après l'application.
- 7 : Processus mentaux : L'adulte a acquis, par expérience, des habitudes mentales et des manières d'apprendre qui lui sont personnelles. Celles-ci sont variables d'un individu à l'autre.

D'après G. Muller, IBM France (Éducation et Formation), 1990

Pour continuer la lecture de l'ouvrage complet, vous pouvez le commander dans la boutique Amazon Kindle : [Accompagner les adultes en formation : conversations à plusieurs voix](#) :

(ingénierie de formation) de Philippe Clauzard (Apprendre et former, série Amazon Kindle),
cliquez ici.

@@@@@@@@@

Conversations sur l'apprendre et faire apprendre

Philippe CLAUZARD
MCF Université de La Réunion

Apprendre et enseigner recouvrent une même réalité : si l'élève apprend, l'enseignant enseigne. Mais à nos yeux, tout l'essentiel se joue avec les actes de manipuler, percevoir, catégoriser, déduire, raisonner, mémoriser, comprendre qui traversent toutes les disciplines d'apprentissages. Ce qui nous amène à préférer les termes d'apprendre et faire apprendre afin de se situer clairement dans le champ des pédagogies de l'apprentissage. Une question nous taraude : à enseignant, ne conviendrait-il pas de substituer le terme d'apprenant (en miroir au terme apprenant largement usité) ? C'est un mot renvoyant à « entrepreneur en apprentissage ». On peut mémoriser sans avoir compris. Mais la compréhension installe durablement un savoir, qu'il est possible alors de retrouver en cas d'oubli. Comprendre et apprendre sont intimement liés avec un glissement dans la conceptualisation comme zone charnière. « Comprendissage » (Laborerie) est un mot-valise qui fusionne deux aspects indissociables.

La plasticité cérébrale permet au cerveau d'apprendre et tout à l'âge. Selon Piaget, le développement s'effectue par stades successifs qui permettent certains apprentissages, pour Vygotski, ce sont les apprentissages qui déclenchent du développement individuel. Selon Pastré, apprendre et se développer fonctionnent ensemble.

L'apprentissage s'effectue sous plusieurs conditions : inhiber les pensées automatiques, préférer les stratégies constructivistes et sociales, accroître la confiance en soi, la motivation, le désir de savoir et son aptitude à la formation de concepts ou le glissement dans la conceptualisation, accompagné et piloté par le formateur, soutenu grâce aux procédures du discours d'explicitation et du journal des apprentissages.

Il existe plusieurs combinaisons possibles pour faire apprendre selon les publics, plusieurs modes pédagogiques s'agissant d'apprentissage par conditionnement, imitation, répétition ; par essai / erreur ou tâtonnement expérimental ; par rectification de l'erreur ; par transformation d'un cadre de pensée et déploiement de stratégies face à des situations problématiques ; par l'approche psychosociale en groupe avec des collaborations stimulantes ou des controverses enrichissantes...

N'oublions pas, outre l'agencement didactique essentiel pour faire apprendre, tout ce qui est du ressort de l'infra-didactique, du travail personnel d'apprentissage que le coaching scolaire peut soutenir, renforcer, propulser au moyen d'un apprentissage de la posture d'apprenant, visant à améliorer toutes les qualités et les techniques personnelles pour atteindre ses objectifs d'étude.

.....
Une maxime chinoise dit : « ne donne pas un poisson à ton frère qui a faim, apprends-lui à pêcher. » Tout commence par ici, avec cette phrase qui a largement circulé sur les réseaux sociaux...
.....

Exercice d'amorçage :

- 1- Dessinez l'apprentissage, tel que vous visualisez l'acte.
- 2- Quels sont les premiers mots auxquels vous pensez devant le terme « apprentissage » ? Constituez un nuage avec ces mots.
- 3- Quels sont vos souvenirs d'apprentissage ? Listez-les en deux colonnes, les bons souvenirs et les mauvais, puis comptez-les... quelle est la liste qui l'emporte ? Avec du recul, qu'en pensez-vous ?

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre, c'est former des concepts. Apprendre n'est pas se contenter de mémoriser. Ce n'est pas seulement apprendre par cœur. C'est avant tout comprendre, autrement dit conceptualiser. La mémorisation est insuffisante si on n'a pas compris ce qu'il convient de retenir. Un savoir incompris n'est d'aucune utilité. Car en cas d'oubli, il est impossible de le retrouver, de pouvoir mobiliser son savoir. Et les oublis nous guettent tout à chacun et surtout au moment le plus inopportun, lorsque ce savoir ou savoir-faire, ou cette attitude est indispensable ici et maintenant.

Ça veut dire qu'on peut le reconstruire pour ainsi le retrouver si on a oublié une connaissance ?

C'est absolument cela. Il est possible de retrouver des accords orthographiques ou des formules mathématiques si l'on a compris les règles de fonctionnement, la signification. J'ai découvert cela au lycée en chimie lorsque je n'arrivais pas à retenir certaines formules par cœur et qu'il m'est soudainement apparu qu'il était possible de les recalculer en cas d'oubli.

Quand apprend-on ?

Apprendre est une activité commune : on apprend tous les jours, de toutes choses, à tout âge. Apprendre s'effectue en de nombreuses occasions de la vie quotidienne. On peut dire qu'apprendre accompagne toute activité humaine.

Pourquoi apprendre ?

On apprend par curiosité ou par nécessité. On apprend pour faire ou pour réfléchir. Ce n'est jamais un allant de soi, un effort est toujours appelé. Apprendre est une potentialité activée grâce aux situations qui nous résistent et nous amènent à trouver des solutions : on apprend à faire quelque chose éventuellement de nouveau, car on ne savait pas faire cela auparavant. Apprendre est aussi activé par des situations scolaires qui provoquent et facilitent l'apprentissage. Apprendre, c'est en définitive répondre à des problèmes que pose un milieu « naturel » ou « didactique » construit par un professeur.

Qu'est-ce que c'est vraiment cet acte d'apprendre ?

L'apprentissage est effectué à partir de ce que l'on sait déjà parce que le cerveau n'est pas une page blanche, il n'est pas vide. Un apprenant est toujours un sachant. Le cerveau interprète en permanence les informations reçues et cela en fonction des connaissances, des expériences, des croyances, et aussi des conceptions qui sont déjà dans le vaste magasin du cerveau. L'apprentissage est en quelque sorte permanent, pour autant ce n'est pas nécessairement un apprentissage de type scientifique ou technique reconnu et reproductible par tout le monde.

Y aurait-il donc plusieurs types d'apprentissages ?

Oui, on peut dire cela. Il y a des apprentissages quotidiens, implicites et des apprentissages scientifiques, explicites. Les premiers sont spontanés et pas forcément organisés, les seconds en revanche sont planifiés et aménagés par l'institution scolaire ou une formation. C'est la distinction que fait Vygotski, psychologue de l'apprentissage, entre concept quotidien et concept scientifique.

Comment résumer l'acte d'apprendre ?

Apprendre, c'est essentiellement comprendre, c'est s'approprier ce que l'on a compris en le connectant avec les autres savoirs que l'on sait déjà, afin de mieux mémoriser. Et c'est aussi l'utiliser, le partager. C'est savoir se tromper, reconnaître son erreur et l'analyser pour mieux la dépasser et ainsi apprendre de son erreur.

Quand sommes-nous certains d'avoir appris ?

C'est lorsqu'on peut réutiliser ses connaissances dans des situations différentes à celles que l'on a connues que l'on peut conclure avoir appris quelque chose dans un domaine donné. C'est aussi lorsque l'on peut enseigner à quelqu'un quelque chose que l'on sait, que l'on a vraiment appris et compris ce que l'on a appris. Partager le savoir avec les autres est une manière de vérifier la maîtrise que l'on a de ce savoir et encore mieux l'apprendre ; c'est pourquoi les exposés de connaissance à des tiers sont des activités de formation souvent très appréciées. L'explicitation de ce que l'on fait, de ce que l'on sait, montre et consolide les apprentissages. La correction de ses erreurs incite ainsi à ne plus les reproduire et à se rendre compte de sa progression.

(...)

Quelle est la plus grande difficulté de l'apprentissage ?

Il est parfois très difficile de s'apercevoir que ce que l'on pensait savoir est faux, que ses conceptions sont fausses. C'est très frustrant et assez mauvais pour l'estime de soi. Or il faut être capable de reconnaître ses méconnaissances, ce que l'on sait de manière très approximative comme ce que l'on sait et qui se trouve complètement erroné, afin de reconstruire autrement son stock de connaissances personnelles.

(...)

Comment susciter du désir pour apprendre ?

Pour avoir envie d'étudier ou se lancer dans une étude, l'apprenant adulte doit en avoir le besoin, car il ressent un manque de connaissances. C'est la condition d'une mise en projet. L'enfant, aussi, ressent un besoin parce qu'il s'interroge ou qu'une situation d'apprentissage va l'interroger et susciter ce manque qui est moteur du désir d'apprendre.

Sans désir, il n'y a pas d'étincelles pour apprendre ?

Absolument. Ce désir appartient à l'individu. Chacun doit susciter, soutenir, entretenir ce désir. Il n'est pas dans le pouvoir d'une formation de l'insuffler, tout au plus, de le favoriser. Parfois, c'est le savoir même qui stimule le désir d'apprendre, dans certains cas, c'est un passage obligé pour se professionnaliser. Dans d'autres cas, les situations d'apprentissage provoquent du désir en présentant de la nouveauté, une occasion d'effectuer quelque chose d'inhabituel, en offrant de l'autonomie, en conduisant à questionner. On peut se passionner pour un savoir, qui est rébarbatif pour d'autres personnes. Certains cours fonctionnent mieux lorsque l'apprenant peut s'identifier aux savants qui l'ont travaillé, lorsqu'il peut revivre la genèse d'un savoir, qu'un contexte est dessiné et que les circonstances d'élaboration de ce savoir lui sont racontées. L'histoire des savoirs liée à leur apprentissage semble un bon levier pour donner envie d'en savoir plus.

Dans le désir d'apprendre, n'existe-t-il pas une volonté d'entrer dans la culture humaine?

Absolument. Il y a le désir de s'approprier du savoir de l'humanité, né des humains. Il apparaît même quelque chose de sacré dans cette acculturation des nouvelles générations. C'est d'une certaine manière s'humaniser, accomplir son devenir humain par l'instruction, la socialisation ou la professionnalisation.

(...)

Dans quelles situations apprend-on généralement ?

On apprend dans des situations dites non - didactiques, sur la flore et la faune lors d'une randonnée par exemple, et aussi dans des situations didactiques où l'enseignant va mettre en scène des apprentissages. Il y a parfois une obligation à apprendre selon les circonstances. Par exemple : passer le permis de conduire ou apprendre à cuisiner. On apprend aussi en faisant, on dit alors qu'on apprend sur le tas. On apprend également grâce à la fréquentation de personnes expertes dans certaines matières. On parle alors de tutorat, de compagnonnage ou d'accompagnement dans l'activité.

Qu'est-ce qui définit précisément l'apprentissage en milieu scolaire ?

Le milieu scolaire organise l'apprentissage en articulant apprendre et enseigner. L'enseignement accompagne l'acte d'apprendre. L'acte d'enseigner se préoccupe avant tout de faire apprendre à un public des savoirs reconnus par une communauté. Quelle que soit la méthode d'enseignement choisie, il y a volonté de faire apprendre, de provoquer un changement dans les représentations des personnes enseignées. On parle de transformation des représentations des apprenants.

(...)

Et alors quelle est la différence entre s'informer et apprendre ?

Il existe une différence importante entre information et apprentissage : recevoir de l'information est une activité passive, construire un apprentissage est une action active, un processus dynamique, une restructuration des connaissances. On regarde une émission de télévision, un reportage qui va informer sur quelque chose, mais il n'y a pas d'effort effectué pour comprendre, saisir un phénomène dans toute son ampleur grâce à des questions que l'on

va se poser, que l'enseignant ou le formateur va poser. Des activités de pensée vont surgir en classe de manière à construire des concepts et les intégrer durablement. Une nouvelle information devient alors un savoir à disposition. Alors qu'un reportage ou un documentaire reste seulement un spectacle, quelque chose que l'on découvre sans plus s'y réfléchir.

Peut-on apprendre seul ?

On peut apprendre seul certaines choses pour peu qu'elles ne soient pas au-dessus de ce que l'on peut apprendre seul. Ce qu'en termes savants, on appelle la zone de proche développement, l'endroit du potentiel d'apprentissage, qui pose des limites. On peut apprendre spontanément, car l'intérêt est présent comme on peut ne pas apprendre lorsque l'esprit est préoccupé par autre chose. De nos jours, beaucoup d'apprentissages en autodidacte ont vu le jour grâce à l'Internet, avec les webinaires ou les plateformes de formation dans des domaines bien précis.

L'apprentissage, relève-t-il d'une accumulation, d'un empilement de savoirs ?

Pour certains, apprendre correspond à l'image d'un cerveau d'élève dans lequel on empile des briques de connaissances à partir d'un lien direct avec le cerveau du professeur. Pour d'autres, apprendre est un « feu à allumer », une étincelle dit Philippe Meirieu. Nous savons, grâce aux recherches en sciences de l'éducation et en psychologie de l'apprentissage, qu'apprendre n'est pas un processus cumulatif et linéaire. Apprendre est un processus dynamique. La connaissance se restructure, elle n'est pas accumulative. De nombreux auteurs montrent que ce qui est appris ne s'additionne pas à ce qui est déjà maîtrisé. En revanche, cela modifie l'ensemble du système de connaissances de l'apprenant.

Comment définissez-vous le savoir ?

Le savoir est toujours une réponse à une question que se posent des personnes, des professionnels ou des savants à l'université. Le savoir est toujours une réponse à une question posée sur un phénomène qui nous entoure immédiatement ou non.

Est-ce que le savoir nous transforme ?

Le savoir modifie notre manière d'être au monde. L'apprentissage modifie le regard que l'on porte sur le monde, le regard sur ce qui est déjà appris, le regard que l'on porte sur les autres, mais aussi le regard des autres sur soi.

(...)

Pourquoi dit-on apprenant ?

C'est un terme qui renouvelle la représentation de la personne qui apprend en renvoyant à l'activité d'apprentissage. Longtemps en formation, on a employé le terme de "formé". C'était un terme qui renvoyait à un aspect passif de la formation et de l'apprentissage, complètement erroné. Le terme "élève" renvoie à l'idée d'élévation et de transformation du petit d'homme, comme disait Rousseau, en un adulte autonome dans ses savoirs.

Si on dit apprenant, pourquoi ne pas dire « appreneur » ?

De même que l'on parle d' "apprenant" par substitution à "élève", il est proposé de parler d' "appreneur" à la place d' "enseignant". Il est vrai qu'appreneur renvoie à apprendre et entrepreneur. L'enseignant est un entrepreneur au sujet de la communication de savoirs à faire apprendre à des élèves ou des étudiants, des stagiaires. Les élèves entreprennent quant à eux leur apprentissage des savoirs qui leur sont communiqués grâce au savoir entreprendre de l'enseignant ou formateur. Ce terme souligne de manière intéressante une activité professionnelle et technique, loin de l'esprit vocationnel de jadis.

(...)

Quels sont les verbes d'action de l'apprentissage ?

Apprendre, c'est tâtonner, expérimenter, déduire, échanger, évaluer. Apprendre, c'est rompre avec des certitudes. Apprendre, c'est transformer le réel et se transformer soi-même.

Apprendre transforme-t-il donc la personne humaine ?

Absolument. Apprendre modifie le rapport au monde et aux objets chez l'apprenant, l'apprentissage influence la personnalité tout entière. Le changement provoqué par l'apprentissage implique un enrichissement grâce aux interactions avec un environnement nouveau qui entraîne une réélaboration interne des acquisitions, des structurations mentales inédites.

Comment apprend-on ?

On apprend en restructurant ses connaissances personnelles. Aussi, la mise en relation du nouveau et de l'ancien devient une opération mentale essentielle. Assimiler de nouvelles connaissances nécessite la plupart du temps d'ébranler un savoir ancien avec beaucoup de tâtonnements et d'erreurs, bien sûr. Il est apparu une nouvelle forme de pédagogie où l'on considère maintenant l'erreur comme outil pour enseigner. On part des erreurs pour déterminer le chemin didactique le plus favorable.

Peut-on vraiment apprendre par l'erreur ? Cela semble un peu contraire...

Toutefois, oui. On apprend en faisant des erreurs : en les analysant et en recommençant une procédure. L'apprentissage par l'erreur permet de s'intéresser aux opérations effectuées, aux stratégies mobilisées par l'apprenant.

Comment précisément apprendre par l'erreur ?

En analysant ses erreurs, en cherchant à les comprendre, en se rappelant de ses procédures pour les vérifier, en se souvenant de son mode de raisonnement. La compréhension de l'erreur est une donnée fondamentale pour ne pas reproduire un raisonnement erroné, un oubli, un malentendu. Il s'agit de conduire l'élève à comprendre et rectifier son erreur de raisonnement. L'erreur n'est pas une faute, mais une donnée à travailler qui va permettre de dépasser un incompris et finalement mieux apprendre. C'est un nouveau paradigme pour l'apprentissage qui consiste à privilégier des cerveaux réflexifs à des cerveaux essentiellement bien remplis.

(...)

Apprendre est-il déstabilisant ?

Oui. C'est pourquoi il est difficile et parfois improbable. Apprendre est déstabilisant, car c'est transformer ses représentations, rompre avec des certitudes, réaménager ce que l'on jugeait savoir. Apprendre résulte de transformations successives, de confrontations personnelles à des poches de résistances cognitives ou à des ruptures épistémologiques.

À quel prix apprend-on ?

La construction d'un nouveau savoir nécessite du temps et le respect d'un rythme personnel d'acquisition. Il faut des efforts et de la patience. Il convient de répéter et ajuster pour acquérir une compétence dans un domaine de connaissance. Apprendre n'est pas un empilement de connaissances, mais une œuvre de mise en réseaux, d'articulations entre le nouveau savoir et l'ancien, aboutissant à une réactualisation, une restructuration de sa connaissance dans un domaine d'étude.

(...)

Quel est donc le travail de l'enseignant ?

L'enseignant met à disposition des apprenants ~~des savoirs~~ (des éléments, un contexte) qu'ils vont devoir s'approprier de manière à construire des ressources personnelles, un répertoire d'actions et de connaissances (ou de savoirs et de savoir-faire), **car il y a une problématique à résoudre**. L'enseignant est donc amené à écrire le scénario d'une séquence d'apprentissage en fonction d'objectifs d'apprentissage et selon ce qu'il connaît des compétences déjà acquises chez ses élèves. (**corriger avec version 3 du livre cette erreur !!**)

Comment écrit-il son scénario d'une séquence d'apprentissage ?

L'écriture de ce scénario conduit avant tout nécessairement à des choix singuliers dans les méthodes de transmission des savoirs et de construction / appropriation de ces savoirs. Toutefois pour effectuer ces choix, il se pose alors au formateur la question : que veut dire apprendre et enseigner ? C'est une réflexion à engager chez le candidat à la formation/enseignement.

(...)

Comment définir à minima un professionnel de l'apprentissage ?

Devenir enseignant ou formateur, c'est devenir un professionnel de l'apprentissage, c'est-à-dire du faire apprendre. C'est un professionnel qui va se poser des questions sur les manières les plus efficaces de faire apprendre aux élèves les maths, l'histoire-géo, les sciences ou l'espagnol par exemple. Ce professionnel va tirer sa légitimité de deux choses : il possède un savoir reconnu dans une discipline d'enseignement et il maîtrise un savoir enseigner qui est en définitive un savoir-faire apprendre. C'est la rencontre de ces deux éléments fondamentaux de l'apprentissage qui vont fonder sa professionnalité. Il en est de même chez le formateur d'adulte qui possède des savoirs d'action propres à une branche professionnelle et des savoirs spécifiques pour former, qui relèvent de la pédagogie pour adulte.

Comment définir l'enseignement ?

On parle plus volontiers d'enseignement en situation de formation initiale avec les enfants et les adolescents, même si parfois des formateurs adoptent une posture d'enseignement pour une raison ou une autre. Altet (Les pédagogies de l'apprentissage, PUF) définit l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication instaurée par la situation de classe comme un moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire. Chevallard nous indique : « L'enseignant (professeur) n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure hors de son pouvoir – mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard, 1986). Cette optique est autant valide pour la formation initiale des jeunes gens que la formation professionnelle et continue des adultes.

L'enseignant est-il un médiateur ?

Oui, l'enseignant est un médiateur, c'est sa fonction principale. Il est un médiateur entre le savoir et l'élève, entre les élèves et le savoir. Il se situe à un pôle du triangle pédagogique, que certains nomment aussi triangle didactique, qui permet de lire les postures et les places de chacun des interactants, objets de savoir compris. Favoriser davantage l'un de ces pôles renvoie à un choix de l'enseignant sur la manière de faire apprendre. L'enseignant est un médiateur qui va toujours effectuer des choix pédagogiques dans la manière de communiquer des savoirs, de transmettre ou faire apprendre des savoirs. Ces choix s'adosent à ce que l'on appelle les théories de l'apprentissage.

(...)

Le travail du formateur s'articule à celui de l'apprenant...

La notion d'apprentissage articule nécessairement le « dire » du formateur au « faire » de l'apprenant. Cela implique un enseignant qui s'incarne comme un médiateur, un organisateur des conditions d'apprentissage, un facilitateur. Ce qui souligne une fonction cruciale d'aide à l'apprentissage.

(...)

Faire classe ne fonctionne-t-il donc pas à l'instinct...

Non. C'est une activité qui se développe dans un bricolage ingénieux et réfléchi pour faire face à des situations inédites.

Cela revient-il à du bricolage ?

Oui, dans le sens noble du terme. Il convient de considérer l'enseignant comme un artisan ingénieux qui va savoir tirer avec adresse son épingle du jeu, au moyen d'un vrai travail de conceptualisation dans l'action où il est obligé de réélaborer ses schèmes professionnels, c'est à-dire l'organisation invariante de sa conduite de classe dans des classes de situation donnée.

Que voulez-vous dire par réélaboration de ses schèmes professionnels ?

Il s'agit d'adaptation de ses habitudes de fonctionnement selon l'évolution des événements qui surgissent en classe de formation. Si faire apprendre est une mise en scène, le scénario didactique n'est jamais figé, parce que la situation de classe est forcément évolutive, incertaine, voire surprenante. Le formateur ou l'enseignant dispose d'un canevas, d'un déroulement qu'il va ajuster selon les réactions des apprenants, les questions qu'ils posent, les difficultés qu'ils rencontrent, les commentaires qu'ils effectuent. Il y a toujours un écart entre le travail prescrit ou re-prescrit par soi-même et le travail réalisé. C'est un principe rencontré dans beaucoup de métiers, surtout dans les métiers de l'humain où tout ne peut être jamais prévisible. Ce que démontrent bien les études en ergonomie, la science du travail.

Que dit l'ergonomie du travail de l'apprentissage et du fait pédagogique ?

L'ergonomie cognitive (qui s'intéresse dans le monde du travail aux procédures mentales pour travailler) définit l'apprentissage de façon novatrice et permet d'une certaine manière aux sciences de l'éducation de se renouveler. Elle sort du cadre scolaire pour postuler qu'on apprend de toutes situations humaines et tout au long de sa vie, dans des situations de formation, mais aussi grâce à l'expérience professionnelle. L'ergonomie cognitive postule qu'un humain ne peut pas agir sans qu'il ne produise simultanément des ressources pour gérer son action. Autrement dit, toute activité s'accompagne plus ou moins d'apprentissages.

Vous dites que toute action amène de l'apprentissage ?

Oui. C'est pourquoi la forme primitive de l'apprentissage est l'apprentissage sur le tas. Rabardel (2004) théorise une distinction entre activités productives et activités constructives. Dans l'activité productive, en travaillant, l'homme transforme le réel. Il produit des biens, des services. Et en transformant le réel, les hommes se transforment eux-mêmes : c'est l'activité constructive. Lorsque je travaille, je m'enrichis de l'expérience que j'acquiers de ce que je fais, pour dire les choses plus simplement.

(...)

Apprenons-nous tous d'une manière identique ?

Non. Nous n'apprenons pas tous de la même manière. Comme indiqué précédemment, nous fonctionnons différemment, ce qui donne, comme disent les spécialistes, des styles cognitifs.

Est-ce que chacun possède un style d'apprentissage qui lui est propre ?

Oui. Chaque apprenant possède une manière d'apprendre. Certains sont plutôt visuels et ont besoin d'effectuer des schémas pour emmagasiner ou comprendre des savoirs, d'autres sont plus auditifs et retiennent facilement les discours donnés pendant des conférences. Certains ont besoin de bouger leur corps, de marcher, de réfléchir en courant à pied, d'autres ont besoin de faire quelque chose, de manipuler, de rechercher pour concrétiser un apprentissage. Peu importe le style d'apprentissage de chacun, le plus important est de repérer son mode personnel de fonctionnement devant l'acte d'apprendre. C'est développer une attitude proactive qui interroge sa manière d'apprendre, ce que les experts appellent la métacognition. C'est une attitude qui peut optimiser les apprentissages.

Qu'est-ce qu'un style cognitif ?

Le style cognitif est la façon personnelle de chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et de comprendre l'information perçue à travers les différentes sources sensorielles à sa disposition face à une connaissance nouvelle. Les styles cognitifs peuvent être identifiés à des variables différentielles qui se révèlent dans le traitement de l'information, c'est-à-dire dans la façon de percevoir et de mémoriser l'information, résoudre un problème, prendre une décision. Ce qui spécifie de manière invariante et stable l'individu qui apprend. Le style cognitif des sujets va sur une échelle de synthétique à analytique, et selon un autre registre de visuel à verbal. La dimension synthétique-analytique est le reflet de la manière des individus d'organiser et de structurer l'information. Des études récentes en imagerie médicale ont démontré que l'opposition entre les facultés du cerveau gauche et celles du cerveau droit est un neuro-mythe. Certes, il existe des personnes plutôt créatives et d'autres personnes plutôt logiques. Néanmoins, cela n'est pas dû à une suractivation d'un hémisphère cérébral. Même si le cerveau est bien asymétrique dans la réalisation de certaines fonctions, pour autant il n'est pas prouvé, par l'observation, de dominance fonctionnelle d'une partie ou l'autre. Cela dit, il existe quelques variables dans la façon d'appréhender ce qui est à apprendre, d'où la nécessité d'une diversification des activités d'apprentissage.

Comment diversifier ?

L'enseignant s'adresse à tous les apprenants en couplant les deux approches : prévoir un enseignement basé sur des aspects visuels avec l'image, les schémas et un enseignement complémentaire fondé sur le discours construit, les intonations et un rythme afin de véhiculer pour tous une même notion.

Est-ce qu'il faut multiplier les formes de présentation du savoir ?

Absolument. Plus le formateur multiplie les contextes et les formes de présentation du savoir, plus il aide les élèves et étudiants à apprendre. Tout ce qui nous entoure participe de l'élaboration d'un savoir, le rendant vivant, qu'il s'agisse d'une rencontre, d'un livre, d'un outil, d'un ami ou d'un ordinateur. Celui-ci peut être une véritable machine pour apprendre en permettant de jouer, de créer, d'expérimenter, d'explorer, de dialoguer, de coopérer et même de s'évaluer. Mais, il ne peut permettre de s'affranchir de l'enseignant ou du formateur qui, lui seul, peut répondre aux interrogations singulières des individus, apporter du sens et de l'émotion, organiser et synthétiser les connaissances, actionner un levier pour favoriser un saut informatif dans l'apprentissage, pousser à une secondarisation ou conscientisation des savoirs.

C'est quoi cette notion de secondarisation ?

La secondarisation est un terme didactique qui évoque une forme de conscientisation des savoirs. En effet, outre leurs manipulations, les apprenants ont intérêt à questionner ce qu'ils apprennent, à en saisir la signification, la raison d'être, les relations avec d'autres connaissances. Ils ont intérêt à se questionner sur les objets de savoirs. À quoi ce savoir va-t-il me servir ? Qu'est-ce qui en est fondamental et transférable dans d'autres situations pour l'utiliser ? Où se situe-t-il dans la constellation des savoirs que je possède déjà ? Apprendre vraiment un concept nécessite de l'interroger pour mieux le saisir, le mettre à sa main, se l'approprier, le faire sien.

Quels sont les différents processus d'apprentissage ?

Les différents processus d'apprentissage reposent sur ce que l'on appelle les théories de l'apprentissage que nous verrons plus loin. Mais pour introduire le sujet, disons qu'il existe l'apprentissage par réception ou transmission directe à partir de l'émetteur qui est le formateur (une méthode qui exige que les savoirs proposés correspondent à une question qui intéresse l'auditoire déjà sensibilisé au sujet); l'apprentissage béhavioriste par conditionnement et entraînement qui va générer un comportement souhaité (pour apprendre un geste technique par exemple); l'apprentissage constructiviste avec la découverte active, le tâtonnement, et les confrontations en groupe de travail. Cette méthode situe l'apprenant dans une situation de redécouverte du savoir à la façon d'un chercheur, du savant. L'apprentissage s'observe comme une déconstruction et reconstruction. Car il faut apprendre en s'appuyant sur ce que l'on sait déjà, et en même temps ne pas s'en contenter et le déconstruire pour élaborer un nouveau savoir, une nouvelle construction qui trouve son origine dans la mobilisation ou l'invention de nouvelles ressources, selon le paradigme de la situation problème.

Peut-on apprendre si l'esprit est préoccupé par autre chose ?

Pour tout apprenant, adulte ou enfant, si l'esprit est préoccupé, il n'y aura guère de place pour apprendre. Les formateurs et les enseignants devront trouver les techniques relationnelles et pédagogiques adaptées pour soutenir ces personnes, sachant qu'un enseignant n'est pas un « psy », aussi empathique soit-il. On ne peut pas confondre les fonctions.

Au final, qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre, c'est former des concepts. Apprendre peut aussi se définir aussi comme une mise à l'épreuve de ses représentations premières, de ses représentations initiales qu'on appelle aussi des représentations empiriques qui se transforment en représentations scientifiques ou techniques grâce à l'effet de la formation. Apprendre, c'est également la répétition pour automatiser des gestes, des attitudes. Apprendre, c'est savoir s'adapter, savoir ajuster un nouveau savoir dans des contextes variés. Savoir transférer permet en effet de consolider une acquisition. Multiplier les expériences dans des situations familières et inattendues favorise une assimilation en profondeur de nouvelles connaissances. Enfin, apprendre, c'est noter dans une marguerite ses impressions et ses rétentions. Ce que l'on retient, conserve du cours.

Comment se définit un apprenant ?

Enfant, adolescent, ou adulte en formation, tout apprenant est à la fois un être cognitif (possédant déjà des connaissances et capable de traiter de l'information, d'apprendre, on ne finit jamais d'apprendre, il n'y a pas d'âge limite pour apprendre), un être émotionnel (qui a sa vie intime et réagit à l'environnement.), et un être social (qui provient d'un milieu avec ses croyances, ses habitudes, etc. à respecter).

(...)

Comment se définissent de façon contrastée pédagogie et didactique ?

La pédagogie est généraliste, tandis que la didactique est singulière. La didactique concerne telle ou telle science ou discipline. Ainsi, nous avons la didactique des mathématiques, la didactique de l'histoire, la didactique du français langue étrangère. La didactique porte toujours sur l'enseignement d'un contenu particulier, ou sur le développement de compétences professionnelles spécifiques à l'instar de la didactique professionnelle.

Quelle est la fonction de la didactique ?

La didactique pose avant tout une hypothèse. Celle « que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes » (Develay, 2008). Bucheton (2008) précise qu'une didactique disciplinaire a pour fonction de « modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne ».

Comment définir en une seule phrase la didactique ?

Simplement par la phrase suivante. La didactique est l'art de rendre transmissible et apprenable un objet de savoir.

Sur quoi est donc centrée la pédagogie ?

La pédagogie est centrée sur une logique de classe ou plus précisément de communication en classe selon les spécificités du groupe d'apprenants. Elle règle les interactions de classe du point de vue communicationnel lorsque la didactique règle la question du savoir à enseigner.

Qu'est-ce que prend en compte la pédagogie ?

La pédagogie renvoie à un savoir enseigner généraliste qui prend en compte les modes d'interactions, la gestion du groupe et des prises de parole, les méthodes pour susciter du désir d'apprendre ou faire travailler les élèves. On s'intéresse tout particulièrement à la relation pédagogique, celle de l'enseignant avec ses élèves, et aux techniques pédagogiques qui la soutiennent.

Quels sont les principaux concepts de la didactique ?

Les principaux concepts de la didactique sont la transposition didactique (développée par Chevallard), le contrat didactique et les situations didactiques (développés par Brousseau), la médiation et l'étayage (des concepts développés par Bruner), la zone de proche développement (développée par Vygotski).

(...)

Qu'entend-on par appropriation du savoir ?

L'appropriation d'un savoir est la finalité de tout apprentissage : c'est faire sien un savoir extérieur. Cette appropriation s'effectue au moyen du glissement conceptuel (Clauzard, 2008), défini comme l'instanciation du concept de secondarisation appliqué à un domaine disciplinaire d'apprentissage. Ce concept sert pour le professeur à orienter et guider l'action. Le formateur régule ainsi le « glissement » dans la conceptualisation.

Le glissement vers quoi, je ne comprends pas ?

Pour dire les choses plus simplement, il s'agit de dépasser la matérialité de la tâche scolaire pour accéder aux concepts à apprendre que supporte la tâche scolaire. Sans glissement, que nous qualifions de conceptuel, la classe reste au niveau de la tâche, non de sa signification référée à l'objet de savoir. Les enseignements demeurent au niveau de la matérialité de

l'exercice sans l'utilisation de toutes les opportunités d'opérer ces glissements qui permettent de passer du concept outil au concept objet (Douady, 1984).

(...)

Qu'est-ce que sont les concepts « objet » et les concepts « outil » ?

Le concept « outil » est une manière de faire que l'on peut formaliser comme une théorie en action. C'est-à-dire un ensemble de règles, d'invariants, d'anticipations ou de calculs en situation qui permettent d'agir. En cela, il est « outil », sachant qu'un concept est toujours par nature opératoire et vise une efficacité de l'action. Le concept « objet », comme son nom l'indique, transforme en objet d'étude l'outil. Il le théorise, il le modélise ou l'intellectualise. Ainsi, le « glissement conceptuel » est un passage d'un état à un autre dans la manière d'appréhender quelque chose. C'est le passage de son utilisation à la compréhension de son fonctionnement, par l'analyse avec l'identification des propriétés du concept et des relations entretenues entre elles.

Ces concepts outils et objets, c'est donc passer d'une utilisation à comprendre celle-ci ?

C'est cela oui. Il s'agit de s'emparer d'une utilisation, d'un quelque chose du réel utilisé pour s'en distancer de façon à en comprendre son fonctionnement par le truchement d'une analyse. Les psychologues du développement parlent d'un passage d'une connaissance dite « épi », non - consciente et implicite, vers une connaissance « méta », qui est explicite et consciente. Ce qui conduit d'une manipulation inconsciente à une manipulation consciente et contrôlée. En cela, il s'agit bel et bien d'une montée progressive en abstraction, d'un travail de conceptualisation. Cette dernière s'effectue à la mesure du possible de conceptualisation des élèves, leur zone de proche développement (Vygotski, 1997).

En quoi le glissement conceptuel est-il utile ?

L'épisode de glissement conceptuel permet un pas de côté dans la formation de concepts. Il correspond au passage évoqué par la distinction de Vygotski (1998) entre concepts quotidiens ou outils (nés de l'expérience spontanée et non organisée de l'enfant dans son environnement naturel) et concepts scientifiques (ou concepts objets), résultant d'une action finalisée et intentionnelle de l'adulte. L'apprentissage scolaire organise la conceptualisation grâce à la médiation des actions, des mots et des symboles qui permettent d'entrer dans l'abstraction. Et, nous ajoutons, grâce au glissement conceptuel qui fixe dans la médiation enseignante un acte de secondarisation.

Qu'est-ce que la secondarisation ?

C'est un terme didactique qui souligne quelque chose que les formateurs font spontanément, sans y penser, mais dont la prise de conscience est bien utile pour s'assurer que tous les apprenants comprennent bien ce qu'ils apprennent. La secondarisation est le passage de la matérialité du faire vers l'abstraction du concept, vers l'objet de savoir conceptualisé et compris, donc assimilé. Il s'agit de comprendre comment s'opère l'apprentissage, et de quelle manière piloter finement un saut de l'élève allant vers la conceptualisation.

Voulez-vous dire que la conceptualisation est l'objectif de l'apprentissage ?

C'est cela. Former des concepts est la raison d'apprendre, qui demande de comprendre. C'est pourquoi, il y a dans l'acte de faire apprendre une obligation à mettre les élèves en situation de « se décoller » de la matérialité de la tâche scolaire, à sortir du faire pour penser ce qu'ils ont effectué. Conduire les apprenants à interroger ce qu'ils font et le résultat produit nous semble un impératif didactique. Les apprenants ne peuvent pas se contenter d'appliquer la tâche

demandée (compléter un texte à trous, relier des propositions par des flèches, par exemple). Il est attendu qu'ils exercent des activités de pensée sur ce qu'ils font, qu'ils en saisissent la signification. De la sorte, les élèves dépassent le stade du « faire ». Les objets scolaires (qui sont des objets à enseigner) sont en effet des objets à interroger par les élèves. C'est ici qu'apparaît le phénomène didactique de secondarisation.

Secondariser est donc essentiel pour apprendre...

Secondariser, c'est pousser plus avant les élèves, les conduire à ne pas rester aux traits de surface de la tâche scolaire (relier des segments, calculer, remplir des trous...), mais à adopter une finalité supérieure, une intelligence supérieure de la tâche scolaire grâce à une décontextualisation de l'objet de savoir. Il faut amener les écoliers à sortir de leur conjoncturalité les objets scolaires afin que ces mêmes objets travaillés dans les classes deviennent des objets d'interrogation, tout simplement des objets sur lesquels exercer une pensée. L'élève doit penser l'objet de savoir qu'il traite, hors du contexte des opérations qu'il a produit dessus, qui ne sont que des passerelles pour l'appréhender, pour le saisir dans sa dimension immatérielle. Penser l'objet conduit alors à le faire transiter de sa fonction naturelle d'usage à une dimension d'objet. Et c'est l'objet qui doit être compris et assimilé.

Avez-vous quelques exemples ?

Par exemple, il ne s'agit pas d'effectuer des divisions pour les divisions ou une version latine pour une version latine, ou encore une segmentation de phrase pour une segmentation de phrase. L'enjeu est ailleurs : il est épistémique. Dans un cas, il touche des aspects par exemple de partage des quantités, dans l'autre, d'analyse de fonctionnement de la langue. La version latine ne s'arrête pas à l'histoire de Jules César, mais vise les compétences d'analyse de la phrase et de transposition. Derrière la tâche scolaire, il y a nécessairement un acte de pensée sur l'objet enseigné. Seule condition pour qu'il devienne un objet appris. Or, cette condition n'est pas automatique ; c'est une attente la plupart du temps implicite chez les enseignants. Nullement un comportement avéré chez tous les élèves.

(...)

Le journal des apprentissages, est-ce justement un outil pour étayer efficacement la posture seconde ?

C'est un instrument pour conduire tous les élèves à penser les objets de savoir, un outil pour le formateur afin de s'en assurer. Le journal des apprentissages est un écrit réflexif qui peut s'intégrer dans la journée de classe ou dans l'après-journée de l'étudiant. Le journal des apprentissages nous paraît l'antidote à des illusions d'apprentissage ou pour le moins des apprentissages parcellaires. Il permet de lever de l'opacité propre à tout acte d'apprendre et ainsi offrir à l'enseignant l'occasion d'un étayage adéquat et pertinent. Il amène les apprenants à dire comment ils ont exécuté la tâche scolaire, ce qu'ils en retiennent et comprennent, comment ils se situent par rapport au nouveau savoir, à quoi cela peut-il servir, en quoi se rattache-t-il à d'autres concepts ou pas.

De quoi est-il au juste constitué ?

Le journal des apprentissages est un cahier dans lequel les élèves indiquent par écrit le processus et le contenu de leurs apprentissages. Il participe de l'élaboration d'un temps de débriefing. On peut assister cette élaboration grâce à un certain nombre de questions posées comme des jalons auxquelles l'apprenant peut ou pas répondre. Ces questions ne sont

nullement exhaustives. C'est avant tout un journal personnel qui par certains côtés ressemble à un journal intime, mais à l'endroit de l'acquisition de nouveaux savoirs.

Ce journal sert-il à la fois l'apprenant et à l'enseignant ?

Oui. Le journal des apprentissages est un outil de régulation pour le formateur (permettant des prises d'indices, des diagnostics sur le cours d'apprentissage, et des micro-décisions d'ajustement didactique). Il est un instrument personnel d'auto-évaluation et d'optimisation de l'apprentissage pour l'élève. C'est un outil de prise de conscience, d'évocation, de raisonnement pour l'élève. Il n'est pas un document à évaluer par l'enseignant, mais un outil de prises d'informations.

En quoi les informations sont-elles utiles pour le professeur ?

Les informations recueillies dans le journal sont des indices sur le raisonnement des élèves, sur leur formation de concept en train de se dérouler et ainsi des leviers pour l'enseignant afin de relancer ou remanier un apprentissage, outre un moyen de s'informer sur la cognition d'un élève en particulier : ses capacités, ses représentations, ses difficultés, son cheminement, les malentendus, face à un objet de savoir enseigné.

Est-ce vraiment utile ?

Assurément. Pousser l'élève à penser l'objet enseigné par une mise en mots aussi imparfaite soit-elle est une opportunité pour comprendre la pensée de l'élève en mouvement, son processus d'apprentissage, et du coup opérer la mise en place d'un dispositif de remédiation personnalisée. C'est un véritable écrit de travail pour optimiser l'apprentissage.

Qu'appelle-t-on les écrits de travail ?

Ce sont des écrits produits par les apprenants dans divers domaines et disciplines ou dans la vie scolaire. Ils recouvrent des écrits intermédiaires, écrits transitoires, écrits pour réfléchir. Ils ne sont pas évalués, l'idée est de mettre « le puissant transformateur cognitif qu'est le langage écrit » (Crinon) au service de la conceptualisation. Il s'agit d'habituer les élèves à une utilisation de l'écrit pour penser.

Qu'est-ce qu'apporte en plus le langage écrit ?

Le langage écrit possède le pouvoir d'aider à manipuler les idées et à les confronter. Il favorise largement l'organisation de la pensée et le raisonnement, il offre aussi de la prise de recul, plus évidente qu'à l'oral. Sans compter que l'écrit est un puissant fixateur : il conserve, il soutient la mémorisation, outre la réflexion. C'est un gage complet de réussite scolaire. Le journal des apprentissages est le véhicule de la transition des savoirs extérieurs pour qu'ils deviennent de vraies ressources internes appropriées, construites par l'apprenant.

(...)

Qu'est-ce que l'étaillage ?

Le concept d'étaillage renvoie clairement à la théorie de l'américain Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. L'étaillage désigne, dans une situation de communication asymétrique, les conduites langagières de soutien et d'aide, comme la vérification systématique d'une parfaite intercompréhension entre les interlocuteurs. Bruner écrit que l'étaillage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte expert qui permettent à l'enfant ou à une personne moins qualifiée d'apprendre à organiser ses conduites. Ainsi, cette assistance donne la possibilité de résoudre un problème impossible à résoudre seul au départ.

À quoi sert l'étaillage ?

Étayer, c'est lutter contre les implicites et les malentendus qui s'immiscent dans la formation : c'est expliciter, clarifier et accompagner au sein bien sûr du potentiel d'apprentissage, la zone de proche développement.

Qu'est-ce que cette zone de projet développement ?

Le concept de zone de proche développement de Vygotski est central pour éclairer la nature du processus d'étayage. Ce concept nous permet en effet de comprendre dans quelle mesure l'aide que l'enseignant tente d'apporter à l'élève peut être efficace, c'est-à-dire une source de développement de sa pensée.

C'est-à-dire ?

Selon Vygotski, la zone de proche développement est un espace cognitif délimité par deux bornes : une borne inférieure qui marque les contenus cognitifs (connaissances, procédures...) ainsi que les activités cognitives (raisonnement, opération de pensée...) que le sujet peut mobiliser de façon autonome (c'est-à-dire sans l'aide d'autrui) et une borne supérieure qui indique les contenus et les activités cognitives que l'individu peut mobiliser uniquement lorsqu'il est aidé par autrui (c'est-à-dire lorsqu'il bénéficie d'une médiation). Vygotski nomme respectivement la limite inférieure de la ZPD le niveau de développement actuel et la limite supérieure le niveau de développement potentiel. La zone de proche développement (ZPD) est la distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel du sujet. Cette zone contient un ensemble de connaissances et d'opérations de pensées potentielles qui sont naissantes chez le sujet, qui sont en cours de maturation. Cela étant donné : il parvient à les activer lorsqu'on l'y aide.

C'est donc au sein de la ZPD que l'apprentissage et la médiation doivent être situés afin d'être efficaces, n'est-ce pas ?

C'est précisément au sein de la ZPD que l'étayage doit porter. C'est l'endroit des compétences possibles pour le sujet. C'est à ce seul niveau que l'étayage est efficace et l'apprentissage rendu possible. Il est inutile de viser des compétences en deçà du niveau de compétences actuelles ni par-delà le niveau de développement potentiel. Il est inutile de faire refaire des choses déjà acquises et d'ennuyer l'élève, ni de viser des choses trop éloignées des potentialités d'apprentissage de l'élève, car impossible à réaliser. C'est donc bien entre ces deux extrêmes, c'est-à-dire dans la zone de proche développement du sujet, que le médiateur, l'enseignant doit positionner les apprentissages et son activité d'étayage, et penser à des différenciations pédagogiques éventuelles.

Que dire de la pédagogie différenciée ?

Sur la base d'une solide connaissance des caractéristiques des apprenants, le formateur ou l'enseignant peut déployer une action qui cible l'ensemble des apprenants dans leur singularité cognitive. Bien sûr, il doit disposer de techniques pédagogiques et d'interventions différenciées. Il peut même être amené à personnaliser la médiation selon les capacités avérées d'un élève.

Que veut dire différencier ?

Différencier signifie savoir analyser et ajuster sa pratique, de même que l'environnement d'apprentissage, de manière à prendre en compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs apprenants au regard d'un objet d'apprentissage particulier. En d'autres termes, pour différencier il faut à la fois bien connaître son objet d'enseignement (avec la palette des obstacles et difficultés intrinsèques) et parfaitement connaître son public d'apprenants pour

lequel il faut effectuer des hypothèses d'apprentissages. Une vraie problématique s'écrit avec un ensemble d'hypothèses sur les conceptions, les préconnaissances, les possibilités de conceptualisation, la zone de proche développement des apprenants auxquels le formateur ou l'enseignant va s'adresser.

(...)

Quelles sont les caractéristiques d'une situation problème ?

Nous nous référons aux travaux de Philippe Meirieu. Celui-ci mentionne qu'elle contient des données initiales qui précisent le contexte de la situation et qui sont utiles pour résoudre le problème. Il y a un but à atteindre (différent de l'objectif d'enseignement) qui donne un sens à la mobilisation et à l'organisation des connaissances. Il y a des contraintes ou des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et qui amènent l'élève à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages. La démarche et la solution ne sont pas évidentes ; la personne doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder.

Quelles sont alors les conditions d'une « bonne » situation problème ? La situation doit-elle être difficile à traiter ?

La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations (ou conceptions), de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées. Pour autant, la solution ne doit pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves. L'activité doit se situer dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever. Le travail de la situation problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits sociocognitifs potentiels. La validation de la solution et sa sanction n'est pas apportée de façon extérieure par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même. Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif. Il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations problèmes (Astolfi, 1993).

Quels sont les avantages de la situation problème ?

Elle permet aux apprenants de faire de réels apprentissages en les plaçant au cœur du processus d'apprentissage. Elle sollicite l'engagement des élèves ; ils deviennent davantage acteurs puisqu'ils utilisent leur bagage cognitif, leur intelligence. Ils s'affrontent à un obstacle. Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle. Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet. L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise. Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente. La conception et la mise en œuvre de la situation problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation.

Qu'est-ce que ce n'est pas ?

Ce n'est pas une « pédagogie de la réponse » comme avec le cours dialogué qui est une situation maïeutique. C'est une « Pédagogie du problème » qui est une situation de recherche.

(...)

Qu'est-ce que la pédagogie par la situation ouverte ?

La situation ouverte de formation a pour principal objectif de faire émerger les représentations initiales et les difficultés cognitives sous-jacentes en vue de remédiations et d'adaptations didactiques et ainsi choisir un angle d'attaque particulier pour faire apprendre un concept spécifique.

Quel est l'avantage d'une situation ouverte ?

Construire une séquence d'apprentissage en école sur un mode de situation ouverte semble une posture pédagogique favorable dans divers domaines d'étude. Les niveaux de connaissances, les rapports à la discipline scolaire, les compétences varient beaucoup d'un élève à l'autre. Une situation ouverte favorise la construction progressive de connaissances du côté des élèves ; et la prise d'indices pour l'enseignant sur la cognition des élèves. Cela permet d'appréhender les représentations des élèves, les prérequis des élèves, leurs difficultés et handicaps pour apprendre, de manière à réguler la situation didactique de classe. Ce sont des indices donnés à l'enseignant pour orienter sa séance de classe. Faire varier le curseur.

Quelle est la différence entre situation ouverte et situation fermée d'apprentissage ?

La situation fermée d'apprentissage s'apparente à l'évaluation ou au QCM, le fameux questionnaire à choix multiple où les réponses sont binaires (vrai ou faux). La situation ouverte s'oppose à la situation fermée, car il y a plusieurs réponses possibles de la part des élèves face à une question, face à un problème posé. Une situation fermée est une situation de contrôle de connaissances déclaratives (par ex., faire conjuguer un verbe au présent ou repérer les sujets des verbes d'un paragraphe). En revanche, demander en littérature un avis sur le comportement d'un personnage est une situation ouverte avec plusieurs réponses à débattre en classe. De la même manière que de demander à des élèves de classer des déterminants selon des critères qu'ils ont à concevoir.

Que font les apprenants en situation ouverte ?

Les élèves sont amenés à émettre des hypothèses, à rechercher des solutions, à expérimenter, à tâtonner pour, in fine, découvrir une réponse qu'ils peuvent confronter à celle d'autres camarades, ou celle de la classe. Ces multiples réponses favorisent les confrontations et les débats entre les élèves ainsi que l'émergence des représentations initiales des élèves sur le sujet à étudier. Ce qui est une vraie base de départ en didactique afin de concevoir les séances d'apprentissage à venir.

L'avantage de la situation ouverte est-il donc de pouvoir faire émerger les représentations si j'ai bien compris ?

Oui. L'avantage essentiel de la situation ouverte est pour l'enseignant la possibilité de s'informer sur les représentations des élèves sur un sujet donné, pour d'autant mieux faire évoluer ou transformer ces représentations. Parfois, cela est une circonstance opportune pour recevoir des informations auxquelles on n'a pas pensé : par exemple devant tel problème un enfant se situe sur un registre affectif. Lequel n'est pas le registre attendu pour que l'élève soit en capacité d'interroger l'objet scolaire à apprendre, soit en capacité de penser l'objet scolaire enseigné. Il convient que l'élève se situe à un niveau de la tâche et à un niveau de sa signification correctement attendu, au niveau d'un registre attendu et non fantaisiste ou imaginaire par exemple.

Ce genre de dispositif n'est-il pas trop chronophage ?

Absolument. Le programme scolaire d'une année de classe ne peut pas être enseigné avec cette seule méthodologie, seules les notions clefs de l'année d'apprentissage le nécessitent. Pour les

autres moments, les situations didactiques peuvent être plus classiques, d'autant plus que les objets étudiés sont connexes à ceux déjà appris en situation ouverte. La situation ouverte est un dispositif préalable pour toutes nouvelles notions centrales à aborder. Elle permet de s'ajuster aux élèves et ainsi favorise l'inventivité des démarches didactiques d'observation et de manipulation orientée dans la zone de proche développement des élèves, justement évaluée.

Est-ce que ce genre de situation part de ce que savent déjà les apprenants ?

C'est cela. On part de ce que savent déjà les apprenants. Ces derniers n'arrivent jamais en salle de classe, la tête vide. Ils ont construit dès leur enfance des modèles explicatifs et prédictifs du monde. Ces modèles sont des représentations ou des conceptions auxquelles ils font référence lorsqu'ils abordent n'importe quelle situation. Ces modèles sont simples, articulés au vécu. Ils sont logiquement organisés et respectent une cohérence interne. Ils permettent la construction du réel, d'une signification donnée aux choses et appartiennent à la construction de l'individu. Ils constituent en quelque sorte des théories personnelles.

Ces conceptions sont dommageables...

L'étude des origines des représentations est des plus complexes (origines didactiques, ontogéniques, sociales, psychologiques...). Mais, leur fonction d'obstacle dans l'apprentissage est prouvée par les didacticiens. Toute la difficulté est de convaincre pleinement un élève qu'un modèle plus compliqué, plus savant, est meilleur que le sien. Certes, son modèle est limité, mais souvent auto-cohérent. Il peut fonctionner dans plusieurs situations de la vie courante et l'élève l'a expérimenté.

(...)

Donc, il ne faut pas négliger les représentations...

Négliger les fausses représentations a pour conséquence qu'elles finissent par cohabiter avec les modèles plus avancés proposés par le formateur. Ce qui brouille les apprentissages avec un mélange de modèles formant une incohérence latente dans la tête de l'élève, ce dont il n'est ni conscient ni, presque toujours, responsable. Il est donc indispensable que le formateur se penche au début de tout apprentissage sur la question de ces fausses conceptions ou représentations liées à l'objet d'apprentissage dont il est question. Il convient de garder à l'esprit qu'apprendre, c'est modifier ses conceptions, c'est transformer ses représentations et se transformer.

Mais qu'est-ce qu'une représentation ?

L'adulte en formation présente toujours une expérience professionnelle ou une expérience du monde. L'enfant possède également une expérience du monde qu'on appelle une expérience empirique. On peut dire que l'apprenant est toujours un sachant. Il possède déjà des connaissances exactes ou non, en rapport avec le sujet sur lequel il va travailler. Il a une image plus ou moins précise, plus ou moins exacte de ce dont on va parler en formation ou en cours. Cela relève d'informations éparses recueillies ci et là, de préjugés ou encore de stéréotypes. Ces représentations initiales peuvent parfois être source de malentendus, voire de blocages. C'est pourquoi il est important de les faire émerger et de pouvoir les prendre en compte dans la planification de la formation ou de la séquence d'enseignement. Car former, c'est transformer les représentations initiales préscientifiques en représentations scientifiques, en concepts scientifiques.

Comment caractériser les représentations préscientifiques ?

Ces représentations sont des îlots de connaissances, sans lien cohérent entre elles. Elles dépendent de la subjectivité des individus qui peuvent résister au changement. Elles sont surtout faites d'images mentales. Ce sont des perceptions partielles de la réalité dont les individus n'ont pas nécessairement conscience. Les représentations ne sont pas explicatives, elles font plutôt des constats.

Comment se caractérisent alors les représentations scientifiques ?

Le concept scientifique est l'unité de base de la connaissance scientifique. Le concept scientifique permet de passer d'une logique fondée sur les attributs et les qualités (par exemple, l'acide pique, un corps tombe parce qu'il est lourd) à une logique des relations et des rapports (le corps tombe parce qu'il est soumis à un ensemble de forces). Le concept scientifique met en jeu des opérations mentales comme la généralisation ou la discrimination. Les concepts scientifiques ne sont pas des îlots de connaissances : ils sont reliés entre eux selon des liens logiques. Ils forment des champs conceptuels, des systèmes dans lesquels tout nouveau concept vient s'insérer.

Qu'est-ce qu'implique de faire évoluer les conceptions ?

Faire évoluer les conceptions implique deux choses pour l'enseignant. D'abord, il convient de faire émerger les conceptions afin de pouvoir mettre en place un dispositif spécifique en fonction de chaque conception erronée. Et puis, il est souhaitable d'imaginer des « situations paradoxales » ou des « situations problèmes » auxquelles la personne sera confrontée afin qu'elle devienne elle-même le moteur du changement de ses propres conceptions. Enfin, on peut l'associer à la correction de ses erreurs.

(...)

PAUSE ENJEU : À votre avis, quels sont les verbes d'action du métier d'enseignant ou de formateur que vous pourriez lister ?

Ensuite, évaluez la réponse proposée ci-dessous : qu'est-ce qui vous paraît essentiel et accessoire ? Avez-vous de nouvelles idées ? Une nouvelle liste ?

Réponse possible :

Décider: Arrêter, choisir, conclure, déterminer, éliminer, juger, fixer, poster, régler, résoudre, trancher. Gérer: Acquérir, budgéter, comptabiliser, consolider, économiser, enrichir, équilibrer, exploiter, gagner, investir, optimiser, rentabiliser. Diriger: animer, commander, définir, déléguer, gouverner, guider, impulser, inspirer, instituer, manager, conduire, piloter, présider. Organiser: Aménager, anticiper, arranger, coordonner, distribuer, réparer, prévoir, programmer. Communiquer: Dialoguer, discuter, échanger, écouter, exprimer, interviewer.

Négocier, partager, renseigner, transmettre. Développer: Accroître, améliorer, augmenter, conquérir, élargir, détendre, déclencher, argumenter, lancer, progresser, promouvoir, implanter. Contrôler: Enquêter, tester, valider, évaluer. Créer : adopter, améliorer, concevoir, construire, découvrir, élaborer, imaginer, innover, renouveler, transformer. Négocier : Acheter, arbitrer, argumenter, conclure, consulter, convaincre, démontrer, discuter, influencer, sélectionner. Produire: Faire, réaliser, appliquer, exécuter, effectuer. Administrer: classer, compter, enregistrer, établir, gérer, inventorier, ranger, recenser, régir, répertorier. Former: Animer, apprendre, conduire, développer, éduquer, entraîner, éveiller, instruire, sensibiliser, transformer. Chercher: Analyser, calculer, consulter, enquêter, étudier, examiner, expérimenter, observer, rechercher, sonder, prospecter. Conseiller: Aider, clarifier,

comprendre, éclairer, écouter, guider, inciter, orienter, préconiser, proposer, recommander, diagnostiquer.

Voici une liste plus restreinte de verbes, retenez-en 10 qui vous semblent dépeindre votre conception du rôle et de l'activité du formateur-enseignant :

Accompagner, adapter, agir, aider, analyser, argumenter, cheminer, être cohérent, être compétent, concevoir, conseiller, convaincre, dialoguer, se documenter, dynamiser, échanger, écrire, élucider, expérimenter, exposer, faire bouger, faire comprendre, faire partager, fairesimple, formaliser, montrer des gestes, interpréter, s'exprimer, séduire, socialiser, soigner, soulager, soutenir, théoriser, transmettre, prendre sa place, aider un public défavorisé, passer un message, obtenir justice.

Tiré de ww.formation2pro.fr

.....

Est-ce qu'apprendre serait donc savoir inhiber certaines pensées ?

Oui paradoxalement, c'est le mot juste. Il ne s'agit pas d'inhiber la personnalité, seulement le cerveau au niveau de ses automatismes cognitifs, de ses heuristiques ou stratégies trop spontanées ou une économie de fonctionnement mène à des erreurs. Les élèves doivent apprendre à inhiber des fonctions mentales trop spontanées, et préférer le temps de la réflexion. Pour bien raisonner, penser autrement, sortir des cadres conformistes, devenir créatif, Olivier Houdé propose une résistance cognitive par le processus d'inhibition du cortex préfrontal. Ce qui favorise la prise de recul, l'esprit critique (Houdé, 2017).

Qu'est-ce que l'inhibition en pédagogie ?

Olivier Houdé nous explique que dans bien des cas, le Système 3 doit arbitrer en inhibant l'automatisme de pensée rapide du Système 1 pour activer la logique du Système 2 du cerveau. Un neuro-pédagogue parle dès lors d'une éducation du cortex préfrontal. Il faut apprendre à résister par l'inhibition à une succession d'erreurs qui sont soit perceptives, soit motrices, soit cognitives. Il faut savoir résister à ses réponses impulsives, trop rapides, et à ses erreurs cognitives. Il convient de développer la capacité à résister à ses propres impulsions, intuitions, ou même croyances, stéréotypes. Autant d'éléments qui provoquent des erreurs cognitives. Le dilemme, selon les spécialistes, est que la partie avant du cerveau, le cortex préfrontal, qui doit s'exercer à bien inhiber les pensées automatiques, voit sa maturation lente au cours de l'enfance.

(...)

Faut-il dès lors inventer une pédagogie de la résistance cognitive ?

Devant la multitude croissante des informations reçues de nos jours, notamment par le numérique, plus que jamais, s'impose d'apprendre à les trier, à les organiser et à les analyser, tout en sachant déjouer les pièges. Le contrôle cognitif, d'inhibition, est un apprentissage indispensable pour éviter des illusions d'apprentissage. Aux côtés des fameuses finalités scolaires que sont lire, écrire, compter et se situer dans le monde présent et passé, dans l'espace et la culture, nous devons ajouter : raisonner ou penser, penser le faire pour comprendre et apprendre. Et apprendre à bien raisonner revient à apprendre à bien résister, à bien inhiber les biais et les automatismes.

Votre conseil est-il donc d'opter pour une pédagogie de la résistance cognitive ?

Opter pour une pédagogie de la résistance cognitive ou de l'inhibition favorise une forme de contrôle attentionnel et comportemental. Il est permis aux enfants de résister aux habitudes, aux automatismes, aux raccourcis, aux tentations, aux distractions ou aux diverses interférences qui parasitent la pensée. Ce modèle permet une adaptation aux situations complexes par la flexibilité et le développement de l'esprit critique.

(...)

Quelles sont les activités mentales nécessaires pour apprendre ?

L'acte d'apprendre conduit à l'activation d'un certain nombre d'opérations intellectuelles indispensables. Parmi celles-ci, nous retrouvons tout d'abord la perception. Le cerveau perçoit en effet des éléments de notre environnement et des sensations issues de notre corps. Des structures de notre cerveau traitent nos perceptions : il s'agit d'observations, de sensations, d'émotions. Nous retrouvons aussi l'évaluation. Évaluer, se représenter fait que nos neurones codent les objets et les situations perçus de l'environnement physique, social et culturel et les confrontent aux représentations mentales qui sont déjà en mémoire. Il se constitue une interprétation. Toute interprétation de nos perceptions, de nos sensations en est une représentation mentale. La représentation mentale est un modèle réduit, et simplifié de la réalité extérieure qui va servir de filtre à une interprétation personnelle de ce qui est perçu. Ensuite, pour comprendre, il faut catégoriser. Il faut faire appel à la catégorisation, c'est-à-dire réaliser une catégorie ou affecter un objet à une catégorie existante. C'est une manière de structurer la connaissance, la comprendre et la mémoriser.

(...)

Quelle est la différence entre la pédagogie et l'andragogie ?

La pédagogie réfère à l'éducation des enfants, à la formation initiale. Cet enseignement vise l'acquisition d'un certain nombre de savoirs dans des disciplines considérées comme essentielles : en français, en mathématiques, en biologie, en histoire-géographie, etc. L'andragogie en revanche est la pédagogie pour adulte, on dit aussi plus communément la formation des adultes.

Comment l'andragogie se différencie-t-elle de la pédagogie ?

Les adultes attendent de la formation qu'elle serve à quelque chose, que les savoirs appris soient transférables dans les situations professionnelles. La formation des adultes vise essentiellement le développement de compétences professionnelles. Depuis une décennie, il s'ajoute le développement personnel. Les attendus de formation des enfants ne sont pas sollicités. Ils ont l'obligation de suivre les programmes scolaires socialement établis pour leur formation culturelle et citoyenne de base.

Qu'est-ce qui caractérise l'apprentissage des adultes ?

C'est une condition essentielle : l'adulte a besoin de rapidement comprendre l'utilité et la plus-value d'une formation. Il n'est pas aussi docile que l'enfant. Il est plus exigeant, plus réfléchi. Il se forme à des compétences bien précises pour les transférer dans la pratique professionnelle. L'adulte n'admet guère les idées toutes faites, il a besoin d'être convaincu pour adhérer à l'apprentissage.

Comment se définit l'éducation pour les enfants à besoins particuliers ?

L'élève à besoins éducatifs particuliers, handicapé ou en grave difficulté, a besoin d'une attention et d'efforts pédagogiques particuliers. Mais cette pédagogie n'est pas

fondamentalement différente de celle préconisée pour les classes ordinaires. Toutefois, là plus encore qu'ailleurs est nécessaire la centration sur l'apprenant, la différenciation pédagogique et l'individualisation des parcours scolaires. L'enseignement magistral doit s'effacer devant les médiations en tête à tête (les médiations de tutelle) et les interactions verbales avec du travail en groupe, une pédagogie par objectifs, une pédagogie de projet, l'utilisation d'outils numériques et de tous les dispositifs liés au développement cognitif.

(...)

En quoi les représentations des élèves sont-elles importantes ?

Apprendre c'est toujours transformer ses représentations. Une représentation est la structure de pensée sous-jacente de l'élève. C'est sa grille de lecture, d'interprétation, ou de prévision de la réalité. Mais c'est aussi une prison intellectuelle : le savoir erroné est un obstacle important pour l'acquisition de nouveaux savoirs. Dans sa démarche d'apprentissage, l'élève va d'une représentation initiale à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de structurer ses connaissances. Toutefois, chaque représentation nouvelle est à la fois un progrès et un obstacle pour un apprentissage ultérieur. Ce sera un obstacle d'autant plus grand que cette représentation à un moment antérieur aura constitué un progrès décisif et que, en raison de cela, le sujet y est d'autant plus attaché.

Alors que convient-il de faire ?

Tout simplement de trouver le moyen le plus opérationnel d'opposer un savoir plus juste. L'apprentissage est un processus de transformation où il convient de faire « avec pour aller contre ».

C'est donc partir des conceptions initiales, s'en servir pour conduire l'apprenant à les dépasser et aller contre...

Absolument. On peut organiser des groupes de confrontation des représentations initiales. Néanmoins, cela est insuffisant pour aller contre, car il n'y a pas de continuité entre le savoir familier, les représentations et les concepts qui fondent le savoir. Pour passer d'une représentation ancienne à une nouvelle conception objective, l'apprentissage exige de rompre. C'est une rupture avec ce que l'on pensait juste avant, avec ce que l'on croyait la vérité. Les spécialistes parlent d'une rupture épistémologique qu'il faut bien provoquer et bien accompagner. Le meilleur outil nous semble la situation problème.

Que va faire alors l'enseignant ?

Le rôle de l'enseignant est de proposer les éléments qui peuvent transformer les représentations avec souplesse, avec la stimulation d'un questionnement audacieux et d'une réflexion pertinente. Car si seul l'apprenant peut apprendre, il ne peut pas le faire tout seul. Il a besoin d'un médiateur, d'une médiation enseignante.

(...)

Quel est le rapport du formateur avec les savoirs ?

Le formateur ou l'enseignant doit s'assurer des contenus à transmettre, de bien les maîtriser et de connaître leur éventuelle évolution. Le formateur doit donc faire autorité concernant les contenus à enseigner et apprécier son rapport personnel aux savoirs à transmettre. Comment il les conçoit, les estime, les articule aux autres, etc. ? Ce qui correspond à une compétence pour le formateur de nature épistémologique.

Qu'est-ce que l'épistémologie ?

Il s'agit d'un regard distancié que le philosophe ou le didacticien porte sur des savoirs produits par la communauté scientifique afin d'en apprécier les principes constitutifs.

Comment définir ce regard ?

On peut définir l'épistémologie comme un regard critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'une science. Ainsi une épistémologie de la biologie vise à répondre à des questions comme qu'est-ce que la vie ? Le progrès en biologie ne pose-t-il pas des questions éthiques ou plutôt bioéthiques ? L'épistémologie de la musique tente de son côté de répondre à qu'est-ce que la musique ? Quelle est la part du vrai et du beau en musique ? Doit-on parler de la musique ou des musiques ? Ce regard épistémologique est un regard réflexif. Il permet de réfléchir sur le savoir produit et ainsi le questionner dans une perspective d'apprentissage.

Et qu'est-ce que sont les concepts ?

Un concept est une idée générale et abstraite construite par l'esprit, soit à partir de l'expérience soit à partir d'un enseignement. Le concept scientifique est une idée directrice qui permet de comprendre une réalité nouvelle et complexe. Un concept est toujours opératoire. Par exemple, lorsqu'on se promène pour la première fois dans une grande ville, on peut être perdu. On ne comprend rien à cette ville. Il faut trouver un schéma organisateur de cette ville c'est-à-dire repérer les axes principaux, les différents quartiers d'affaires ou quartier universitaire ainsi que les principaux axes qui relient ses quartiers entre eux. Ainsi je conceptualise la ville, je forme des concepts qui organisent la ville et cela permet des déplacements sans se perdre. Il s'agit d'une idée générale et abstraite de l'organisation de la ville, une forme de plan mental.

Le concept est-il une reconstruction ?

Le concept est toujours une reconstruction symbolique et abstraite que fait l'individu de la réalité. Cette reconstruction se veut objective, susceptible de généralisation, et permanente dans le temps.

Et qu'est-ce qu'est précisément le concept scientifique ?

Le concept scientifique est l'unité de base de la connaissance scientifique. C'est l'outil du chercheur parce qu'un concept n'est pas figé. Il n'existe que pour être précisé, rectifié ou diversifié. Et c'est aussi l'outil du formateur qui veut transmettre ce savoir.

Comment se forment les concepts ?

Ils se forment au moyen de la discrimination et par la généralisation. L'abondance d'exemples et surtout de contre-exemples facilite l'acquisition d'un concept nouveau pour l'apprenant qui peut ainsi plus facilement rapprocher des phénomènes apparentés et distinguer des phénomènes qui ne le sont pas. L'apprenant peut les discriminer. Par ailleurs, entre les faits d'expérience qui sont épars et des idées éparses que rien ne permet de rapprocher, on établit une relation, un lien abstrait appelé généralisation. On généralise grâce au concept, grâce à une idée abstraite qui permet des liens. Un concept s'enrichit quand on l'utilise, particulièrement quand on l'applique à des domaines différents. Par exemple, le concept de marché s'enrichit quand on l'utilise pour étudier des domaines aussi différents que le marché du travail, le marché des matières premières ou les marchés des œuvres d'art.

Faut-il des outils pour penser ?

Afin de penser, il faut avoir des supports et l'on peut supposer que la qualité de ces supports offre l'opportunité de meilleures pensées. Les supports sont des outils pour penser. Par exemple, des schémas, des grilles d'analyse, des représentations graphiques, des notations musicales ou d'autres systèmes symboliques dont le plus important est la langue, facilitent le

savoir penser. Les outils pour penser peuvent également être des outils de type matériel comme un boulier, une calculatrice, un dictionnaire ou d'autres technologies actuelles du numérique.

Que permettent finalement les acquisitions de concepts ?

Les accumulations de nos apprentissages, de nos diverses acquisitions de connaissances permettent le développement de lunettes conceptuelles pour mieux appréhender l'inconnu ou bien réexaminer le connu.

C'est quoi ces lunettes conceptuelles ?

Ces lunettes conceptuelles sont formées de concepts disciplinaires (par exemple, la phrase en grammaire, la symétrie en géométrie ou la forme du vivant en sciences de la vie) qui, une fois compris, constituent des disponibilités conceptuelles dans notre structure cognitive et qui sont également des outils de pensée qui informent notre perception et qui guident nos actions, du coup, plus finement.

L'apprentissage demande-t-il de savoir utiliser des outils cognitifs ?

Oui. On peut dire qu'apprendre revient à apprendre à savoir se servir d'outils cognitifs, qu'il s'agisse de mode de pensée, de concept disciplinaire, de langage symbolique de tout genre ou de matériel, de technologie. Ces outils appartiennent à notre culture et à notre environnement. Ils facilitent l'exercice de la pensée.

(...)

L'école peut-elle développer l'implication intellectuelle ? La participation cognitive ?

Elle le peut, mais s'en préoccupe pas ou rarement. L'implication intellectuelle favorise la réussite, à condition de prendre en compte les activités mentales, et la question métacognitive qui rend compte d'une utilisation consciente des capacités intellectuelles activées. L'exercice intellectuel est souvent une donnée ignorée. On ne se soucie guère de la dimension de réflexion, qui est un moteur pourtant essentiel de la classe d'apprentissage. Il est rarement explicité de façon détaillée la manière de faire acquérir des connaissances aux élèves. La posture réflexive de l'élève est rarement mise au-devant de la scène de classe. On note plutôt les aspects de participation des élèves.

Toutefois, que veut dire participer ? Est-ce prendre la parole, réagir, avoir l'air intéressé ?

Participer est un acte cognitif. La participation est un engagement affectif et cognitif. Les apprenants agissent cognitivement en donnant un avis, en échangeant des arguments, en reformulant ce qui est dit, en posant des questions aux autres, en rendant compte d'un travail de groupe, etc. Ils ne se montrent pas seulement intéressés, ils participent aussi cognitivement à la classe.

Qu'est-ce que la participation interroge ?

La notion de participation interroge l'activité conjointe d'enseignement et d'apprentissage (Sensevy) dans le sens que la prise de parole de l'un est dépendante de la prise de parole précédente de l'autre dans les interactions enseignant - élèves. C'est un travail de médiation que Bruner nomme des scénarios constituant une structure d'interactions à rendre familières et routinières afin de rendre effectif une activité conjointe en vue d'acquisition de savoir. Même si le scénario demeure toujours asymétrique, car l'un des interlocuteurs est plus expérimenté que l'autre et vient en soutien de la parole et de la pensée de l'autre.

(...)

Qu'est-ce que cette notion de jeux d'apprentissage ?

Nous savons que le rôle de l'école est de conduire les élèves à la formation de concepts, au travers de jeux d'apprentissage. Le modèle du jeu, comme théorie de l'activité, est pertinent, car il comporte divers aspects de l'activité humaine : des aspects affectifs, sociaux, cognitifs et pragmatiques, stratégiques de l'action. Le modèle du « jeu » souligne aussi la coopération : le jeu est fondamentalement coopératif, en plus d'être mobilisateur de ressources.

Quelles sont les descriptions possibles avec ce modèle du jeu ?

On peut décrire le jeu du professeur sur le jeu de l'élève par le truchement d'une topogenèse, qui informe de la place que chacun prend dans la transaction au sein d'une genèse conceptuelle visée par le cours. On peut mesurer le jeu des élèves sur le jeu du professeur et inversement lors des situations d'action. On peut mesurer également la manière de rentrer dans le jeu et de se prendre au jeu tout comme la façon de jouer au jeu coopérativement. Notons que pour gagner au jeu didactique, le joueur doit produire des stratégies gagnantes par lui-même. Ce discours relève de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) qui peut se résumer en une seule phrase : le professeur est gagnant lorsque l'élève gagne le jeu didactique. Leur relation est ainsi fondamentalement conjointe. À l'activité du formateur, répond l'activité de l'apprenant et inversement.

Qu'entend-on par “jeu d'apprentissage - jeu didactique” ?

Se référant aux travaux de Sensevy, le professeur engage les élèves à rentrer dans un jeu didactique général, constitué de divers jeux d'apprentissage aux objectifs et moyens bien déterminés, selon des règles d'action que l'enseignant fixe. Les résultats des actions demandent à être formulés, confrontés, controversés. La médiation du professeur consiste alors à solliciter diverses explications et points de vue d'élèves, sans occuper le devant de la scène, de façon à laisser le champ libre à des confrontations entre élèves (conflit sociocognitif). L'enseignant reprend, peu après, la main du jeu didactique en validant ou invalidant les propositions des écoliers, il se retrouve en situation d'arbitre du jeu face aux preuves intellectuelles présentées pour convaincre. La validation étant suffisante, il est permis de conduire les écoliers à « penser au jeu didactique » auquel ils viennent de se livrer (dimension de métacognition) et « penser le jeu » même avec son contenu (dimension de secondarisation). Cette activité de pensée sur le savoir et les stratégies déroulées pour le mobiliser permet ensuite une généralisation de connaissances en savoir partagé (dimension d'institutionnalisation). Fixer et partager le savoir sonne la fin du jeu didactique. À chacune de ces étapes, le professeur ajuste stratégiquement les activités de la classe d'apprentissage pour faire conceptualiser.

Comment cette grille de lecture est-elle modélisée ? Comment peut-on la visualiser ou schématiser ?

La lisibilité de la classe d'enseignement est renforcée grâce au schéma que nous avons modélisé sur le « jeu d'apprentissage ». Dans cette coactivité dialogique, les mots engagent des actions et des attitudes, les feed-back des élèves amènent à conduire ou à aider le jeu, à des régulations et étayages en vue de secondarisation, métacognition et institutionnalisation. Comme condition de l'action et de la dévolution des apprenants (1er niveau mésogénétique), nous avons « rentrer dans le jeu » (définition de l'activité scolaire et enrôlement) et « se prendre au jeu » (dévolution) afin de « jouer au jeu » pour au moment venu « montrer, dire son jeu » (la formulation) puis prouver son jeu en termes de validation. Comme condition de l'action régulatrice du professeur (2e niveau chronogénétique), nous avons « conduire le jeu en prélevant des indices » (c'est la navigation cognitive) et « ajuster le jeu » avec la régulation didactique. Le tissage amène à «

ouvrir le jeu avec des mises en liens », l'étayage conduit à « aider le jeu » d'apprentissage au moyen de réponses individuelles aux élèves en difficulté. Comme condition de l'action coopérative du professeur et des apprenants (3^e niveau topogénétique), nous avons « penser l'objet du jeu et analyser le jeu » (en termes de secondarisation et de métacognition). Les élèves exercent alors des activités de pensée sur le savoir à apprendre et ses stratégies d'acquisition. Il s'agit d'un regard « méta » sur l'objet de savoir et sur la conduite cognitive. Puis nous avons « finir le^[L]_[SEP] jeu » en fixant et partageant le savoir en question (l'institutionnalisation), en vue de transférer les nouvelles acquisitions dans d'autres situations scolaires (ou professionnelles concernant la formation des adultes).

(...)

Qu'est-ce que le praticien réflexif ?

L'enseignant réflexif est à même selon Schön de développer des capacités d'activité réflexive et transformationnelle sur sa pratique. Pastré (2011) explique que les novices apprennent plus après l'action que pendant l'action. En effet, lors de procédures de débriefing, les professionnels se trouvent dans une posture d'analyse réflexive qui est rétrospective à leur propre activité. Ils peuvent ainsi formuler des hypothèses sur ce qui s'est passé lors de moments particulièrement critiques, ils peuvent regarder éventuellement des traces de leur activité, ils peuvent consulter calmement des observables de ce qu'ils ont fait.

Pourquoi calmement ?

Car n'étant plus soumis à la pression des événements de la situation de travail ni aux impératifs exigés par l'action, les praticiens peuvent effectuer un pas de côté, prendre du recul sur leur pratique afin de reconfigurer ce qui s'est passé et leur propre comportement par un mouvement de « rétroaction » (Veynes, 1978). Cet effet permet de comprendre l'enchaînement des choses, l'enchaînement d'un ensemble d'éléments contingents qui impactent le déroulement de l'action. Le débriefing est ainsi une reconstruction de ce qui s'est passé, ou plus précisément pour reprendre des termes de Ricoeur (1985), une reconstruction de l'intrigue de l'épisode où « ils identifient, comme l'explique Pastré (2011), la part (restreintes, certes) de rationalité présente dans un événement historique singulier ».

Quelle est la position à prendre ?

Le professionnel se positionne dès lors en « historien » de son propre passé. Le débriefing est un détour pour saisir des enjeux identitaires et opératoires. L'agir humain mêle ce qu'est le sujet construit par son histoire, ce qu'il opère comme adaptation de l'action aux contingences de la situation

Qu'observe-t-on après ces séances ?

Pastré (2011) constate qu'après des séances d'analyses réflexives que sont les débriefings, les jeunes ingénieurs sont désormais capables de bien maîtriser dans la pratique des situations semblables à celles analysées. Cela renvoie à une conception de l'apprentissage qui reconnaît le primat de l'erreur : Bachelard (1972) souligne que lorsqu'on apprend, on commence généralement par se tromper. L'apprentissage apparaît du coup lorsque les sujets sont aptes à corriger leurs erreurs.

L'apprentissage serait-il alors une longue entreprise de rectification ?

On peut le penser. Mais ces corrections n'existent que si la situation porte en elle-même un problème suffisant pour que la résolution du problème convoque une modification ou une

augmentation de ses ressources du sujet pour agir. Il faut d'une certaine façon que l'accroissement des ressources du sujet en vaille la peine au regard des enjeux du problème.
(...)

.....
PAUSE ENJEU : Listez toutes vos qualités en tant qu'apprenant, listez toutes vos qualités en tant qu'apprenant ou enseignant. Déterminer vos lacunes et vos marges de progression pour mieux apprendre ou faire apprendre. Dessinez ou définissez votre profil type.
.....

Que veut dire apprendre à apprendre ?

C'est apprendre à se connaître, à se découvrir, à s'observer faire pour comprendre son propre fonctionnement dans l'apprentissage, de manière à pouvoir réguler son comportement d'apprenant. Il est assez inhabituel de s'observer, de décrire comment on fonctionne. Même si notre système scolaire est très normatif, il convient d'accoutumer très tôt les élèves à réfléchir sur leurs propres conduites, à parler d'eux-mêmes en termes cognitifs. C'est très difficile et cela exige un véritable apprentissage.

Comment faire alors pour étayer la compréhension ?

Il faut tenter de cerner les marges de manœuvre individuelles pour mieux apprendre, en mettant notamment en avant les points forts et les points faibles de chaque apprenant. On peut les interroger comme suit : comment as-tu fait ? Comment as-tu appris ta leçon ? Comment as-tu réussi cet exercice ? Quelles difficultés particulières as-tu rencontrées ? Qu'as-tu aimé faire, et sais-tu pourquoi ? Etc. Puis, l'enseignant provoque une discussion collective afin que toute la classe s'interroge sur les manières d'apprendre de chacun. On peut relier les savoirs scolaires à des savoirs et savoir-faire extérieurs au scolaire. À une époque, il fut lancé l'expérimentation de l'aide aux devoirs dans les écoles élémentaires, ce qui malheureusement n'a pas été pérenne et suffisamment encadré.

Peut-on cependant s'exercer à apprendre en classe ?

Cela est possible. Tout d'abord par l'évocation : chacun est invité à dire dans la mesure du possible comment il apprend, puis on en discute, en invitant les autres élèves à dire s'ils se sentent proches du comportement évoqué ou s'ils préfèrent d'autres stratégies et lesquelles. Notons qu'il y a plusieurs façons d'apprendre. Toutes ne se valent pas, certaines sont plus en correspondance avec une tâche à effectuer ou un savoir à apprendre que d'autres. Certaines sont plus efficaces, d'autres, non. Certaines manières de faire sont très personnelles. On peut également analyser et discuter des anecdotes relatives à des comportements d'apprentissage différenciés d'élèves lambda, racontés dans des recueils de témoignages. Il est enfin possible pour le formateur de montrer et guider pas à pas les apprenants dans l'acquisition d'une méthode d'apprentissage comme apprendre à mémoriser, à sérier, à multiplier des idées ou effectuer des calculs rapides, etc. L'important est de parler des méthodologies d'apprentissage dans leurs aspects les plus concrets.

Faut-il entraîner les apprenants ?

Il est très utile et efficace d'entraîner à catégoriser, à ordonner et lier les connaissances. Apprendre aux élèves à constituer des catégories est une opération mentale indispensable. Aider à repérer ce qui doit être retenu. Préparer une interrogation en classe, bâtir le sujet de cette interrogation ensemble, rédiger un plan, etc.

Comprendre ne va-t-il donc pas de soi ?

Ce n'est pas une attitude spontanée ni une attitude automatique. L'injonction à comprendre est totalement inefficace. Certains apprenants se satisfont d'attitudes imitatives qui permettent une réussite immédiate. D'autres élèves semblent comprendre trop vite et se satisfont d'approximations tandis que d'autres s'enferment dans une attitude de refus, en proclamant leur compréhension impossible. Le développement intellectuel à long terme n'est pas ainsi gagné. Un accompagnement de l'acte de compréhension serait à étayer.

Doit-on apprendre à comprendre ?

Vu qu'on peut réussir sans comprendre, l'apprentissage risque d'être une sorte de feu de paille. Il faut donc s'obliger à bien comprendre. Il faut savoir apprendre à ne pas réussir du premier coup et à ne pas comprendre immédiatement. Comprendre est une élaboration mentale qui demande des efforts intellectuels, des facultés d'abstraction et de concentration. Il est possible de faire la démonstration de cet effort en tentant de résoudre un problème directement avec les élèves, qui n'est pas de prime abord accessible à tous, formateur compris. Il peut s'agir de devoir traduire un énoncé d'une langue étrangère inconnue en français. Il faudra faire preuve d'ingéniosité, de ténacité, de stratégie, de ressources pour parvenir à ses fins. Nous avons expérimenté cela dans l'activité dite de la "lettre en polonais". Le plus intéressant n'était pas pour nos groupes d'étudiants de traduire parfaitement le polonais, jusqu'alors inconnu, mais de débriefer l'aventure de traduction d'une langue inconnue, de revenir sur le cheminement cognitif individuel et collectif.

(...)

Cette activité n'est-elle pas trop compliquée ?

Elle est à la mesure de l'enjeu de faire vivre la difficulté d'apprendre à faire et de comprendre ce qu'on a fait en termes de contenu de savoir et de conduite intellectuelle. Alors, oui, ce n'est pas facile. Car apprendre n'est pas facile. Toutefois, les apprenants n'ont pas à craindre de se confronter à des consignes complexes, à des tâches compliquées. Affronter la difficulté conduit à devoir la dépasser. Si tout est facile, il n'y a pas d'apprentissage, car apprendre c'est résorber un manque ou développer une nouvelle aptitude ou connaissance. Apprendre ramène à se projeter sur du neuf.

Faut-il développer des ateliers de réflexion pour développer l'aptitude et la volonté de comprendre ?

Selon Bernard Gouze, les ateliers réflexifs sont très prometteurs en aidant l'élève à mettre à plat « ce qui se passe dans sa tête ». Cela permet à l'enseignant de l'amener à effectuer les opérations mentales nécessaires à une compréhension authentique qui admet d'associer, comparer, opposer, analyser, résumer.

(...)

Enseigner plus explicitement contribuerait-il à lever des malentendus sociocognitifs ?

Enseigner plus explicitement semble être un levier efficace pour les apprentissages de tous les élèves, et particulièrement, ceux les plus scolairement fragiles, les plus dépendants de l'action du professeur. L'explicitation en parole ne suffit pas, enseigner plus explicitement ne passe pas seulement par le discours. En ce sens il se différencie de l'explication.

Est-ce à dire que c'est un processus qui va plus loin ?

En quelque sorte, parce qu'enseigner plus explicitement est un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre

les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs. La pédagogie explicite ne va pas de soi et conduit à s'interroger sur ce qui est explicite, ce qui est explicité dans les pratiques et ce qu'il faudrait expliciter pour une plus grande efficacité des apprentissages.

Comment enseigner plus explicitement alors ?

Nombre de modalités sont recommandées : expliciter des techniques, des pratiques, des attentes, des règles, des stratégies, des démarches, des savoir-faire. Il s'agit de faire comprendre des implicites dans la compréhension des textes comme dans les situations d'apprentissage.

(...)

Peut-on cela étant tout expliciter ?

Tout expliciter est tout à fait impossible. Un enseignant ne peut expliciter à l'infini. Parfois, l'explicitation peut même tuer l'apprentissage selon la visée d'apprentissage, car il est des moments où il faut de l'inconnu auquel se confronter pour construire.

Est-ce que l'explicite se joue au seul niveau de l'enseignant ?

Enseigner plus explicitement se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi, à qui, quand et comment ? L'enseignant explicite aux élèves les objectifs, les tâches, les procédures, et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée et ajustable aux réactions des élèves. Par ailleurs, l'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant en réponse au « Comment fais-tu ? » Cette simple question favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et du savoir en jeu, et encourage à une activité mentale favorable au développement d'une capacité réflexive.

Quand expliciter ?

Selon Cèbe, il semble utile d'explicitement les procédures pendant l'activité, car cela rend les activités bien plus efficaces et du coup les procédures conscientisées sont transférables. Il est pertinent de stimuler des situations où les élèves s'explicitent entre eux et avec le professeur: « comment faites-vous pour... ? » ou « pour quelles raisons dis-tu ce que tu dis ? » Lorsque les élèves explicitent à voix haute leurs procédures pour mémoriser l'orthographe, par exemple du mot "longtemps", l'explication va bénéficier à celui qui explique, car il conscientise sa démarche par la mise en mots et aux autres élèves qui vont profiter du dévoilement des « façons de faire » des camarades de classe, qu'ils peuvent employer par la suite.

Le journal des apprentissages n'est-il pas l'outil d'élaboration de l'apprendre ?

Il n'est pas le seul, mais à nos yeux, il est essentiel pour apprendre et faire apprendre. Le journal des apprentissages met à l'épreuve des mots et du dessin l'ouvrage de glissement dans la conceptualisation. Notons qu'enseigner explicitement les notions et les concepts profite pleinement à une conceptualisation réussie qu'il est permis de reprendre dans son journal relativement intime des apprentissages. Un va-et-vient des idées avec les camarades de classe comme un va-et-vient avec ses propres idées amène à un débat interne, à une forme de « conversation avec soi-même ». Ce journal des apprentissages est bel et bien un outil réflexif de débriefing scolaire...

.....

PAUSE ENJEU : Construisez le jeu des 7 familles de compétences constituant une carte d'identité du fonctionnement des formateurs enseignants. Pour ce faire posez-vous les questions

suivantes : quelles sont les compétences les plus décisives, les plus efficaces, les plus bienveillantes, les plus inclusives ? Comment pouvez-vous hiérarchiser les compétences ? Pouvez-vous regrouper les compétences en famille ou catégorie ? Rédigez en trois lignes la définition d'une compétence professionnelle selon vous.

.....

PAUSE ENJEU : Dessinez un schéma qui pose les gestes de formation essentiels pour vous.

.....

En conclusion, le concept d'apprentissage repose sur le principe de la plasticité cérébrale qui permet la reconfiguration des neurones et réseaux neuronaux au cours de toute expérience de vie, situation d'apprentissage, et perception de stimuli externe. C'est parce que la structure cérébrale est plastique que l'individu peut apprendre, acquérir des savoirs, développer des compétences, et améliorer les fonctions exécutives qui permettent de penser et agir.

L'apprentissage est une projection, un projet d'avenir. L'apprentissage est une possibilité partagée pour tous au regard du principe d'éducabilité ; s'y ajoute le principe de liberté qui exprime que tout être humain est éducatible, dans le respect de sa liberté et de son potentiel d'apprentissage. Il convient dès lors que l'enseignant ou le formateur crée les conditions pour que l'apprenant apprenne par lui-même tout en entretenant du « désir » d'apprendre. C'est pourquoi le formateur a tout intérêt à rendre vivant les nouveaux savoirs, à prendre la posture d'un explorateur des savoirs, emmenant les apprenants dans cette exploration des savoirs. Le principe est de mettre l'apprenant dans la peau du savant qui a trouvé une idée géniale en la lui faisant redécouvrir, ou dans la peau d'un professionnel qui a développé des compétences techniques à faire redécouvrir. C'est toute l'aventure de la conquête des savoirs !

Le professionnel du « faire apprendre » possède une vraie expertise de l'agencement didactique, de l'accompagnement dans la construction des savoirs et la participation cognitive des apprenants, leur conceptualisation, leur évaluation, leur transfert et réinvestissement sur des terrains professionnels ou autres. C'est un métier technique et empathique, tourné vers autrui et à son service.

C'est pourquoi le formateur a tout intérêt à devenir à la fois enseignant et chercheur des manières les plus pertinentes de faire apprendre et comprendre. Depuis le modèle de la transmission de connaissances par l'enseignant avec des élèves en nombre et passif, passant par le modèle behavioriste qui produit du conditionnement, de l'automatisation jusqu'au modèle constructiviste induisant un élève réflexif, sociable et acteur de son apprentissage, le professeur peut jouer de plusieurs gammes et inventer sa manière de procéder.

Notons que l'enseignant est tout simplement celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend, et qui soutient dès lors un « faire apprendre » le savoir. L'important, in fine, nous semble de s'assurer que les apprenants forment bien des concepts significatifs pour eux, qui seront utiles, enrichissant leurs ressources personnelles. N'est-ce point au fond l'enjeu de tout apprentissage : s'enrichir cognitivement ?

Pour continuer la lecture de l'ouvrage complet, vous pouvez le commander dans la boutique Amazon Kindle : [CONVERSATIONS SUR L'APPRENDRE ET FAIRE APPRENDRE : du sens](#)

de l'apprentissage, la formation de concepts, par Philippe Clauzard (Série Apprendre et former, Amazon Kindle), cliquez [ici](#).



Conversations sur le travail, l'ergonomie et la professionnalisation (dire le travail et l'analyser afin de se professionnaliser)

Philippe Clauzard
MCF Université de La Réunion

Plus personne ne veut perdre sa vie à la gagner, tout le monde veut aimer son travail. Apprécier son emploi professionnel est aujourd'hui considéré comme un facteur majeur de la réalisation de soi. Cela permet l'engagement dans l'entreprise qui est facteur d'efficacité. Travailler, c'est gagner sa vie, et par là même exister socialement, c'est une reconnaissance sociale. La cerise sur le gâteau du travail est de faire des choses intéressantes, de réaliser un travail qui a du sens, agréable et utile. Et aussi correctement rémunéré. Certains trouvent leur bonheur dans des métiers inattendus. Pour d'autres, le travail devient infernal lorsqu'il devient impossible de bien effectuer son travail, lorsqu'il faut le faire sous pression dans l'urgence ou encore lorsqu'il faut faire autre chose que le travail prescrit, parce que c'est comme ça, selon les supérieurs hiérarchiques. Apparaissent alors des frustrations, des souffrances, des ressentiments et du désengagement du travail.

Par ailleurs, jamais la pression au travail ne faiblit et certains salariés peuvent se sentir dépassés par les demandes croissantes, épuisés par les nouvelles cadences imposées par la productivité accrue, désorientés par les innovations techniques ou l'insécurité de l'emploi.

Certains tirent leur épingle du jeu en cherchant à toujours plus apprendre de leur métier : ils participent à des groupes d'analyse des pratiques, ils collaborent avec des ergonomes ou analystes du travail, ils s'inscrivent à des cours du soir. Plutôt que subir, ils augmentent leur connaissance et leur potentiel, plutôt que ressasser, ils échangent et produisent.

Le travail est ainsi une affaire personnelle. Néanmoins, il demeure un enjeu de société, influencé par de nombreux facteurs. On peut y compter les avancées technologiques, l'évolution des attentes des employeurs et des employés, ainsi que les tendances économiques et politiques, la démographie, ou le changement climatique.

Le travail évolue constamment, car le management des entreprises se modifie, les relations au travail changent, les enjeux économiques et les attentes sociales se transforment.

Nous voyons qu'au fil des décennies, d'importants changements ont transformé durablement la façon de travailler et d'interagir dans le monde professionnel. La révolution industrielle a donné

naissance à de nouvelles industries et à des méthodes de production innovantes, marquant le basculement d'une société à dominante agricole et artisanale vers une société commerciale et industrielle. De nouveaux emplois sont apparus dans les secteurs de l'industrie lourde et de la manufacture. La dernière révolution informatique a montré comment les systèmes numériques et les ordinateurs peuvent jouer un rôle capital dans le monde du travail. Cela a conduit à l'automatisation de nombreuses tâches routinières et répétitives, libérant ainsi du temps pour que les employés se concentrent sur des tâches à plus forte valeur ajoutée, nécessitant des compétences spécifiques et valorisées.

Ces dernières années, au début du XXI^e siècle, ont vu une augmentation significative du travail à distance et de la flexibilité des méthodes de travail grâce aux outils de communication en ligne, aux plateformes de travail à distance et aux outils collaboratifs. Les nouvelles technologies offrent aux entrepreneurs, aux travailleurs indépendants, et aux salariés de nouvelles opportunités et peuvent améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée (grâce au télétravail ou au travail hybride qui se partage entre présentiel et distanciel).

La question du bien-être au travail et de la qualité de la vie professionnelle s'est progressivement imposée, en réponse aux attentes des employés soucieux de mieux-être et de satisfaction au travail. Les entreprises ont pris conscience de l'importance de créer des environnements de travail convenables, des ambiances agréables, et de favoriser le développement professionnel, la diversité et l'inclusion, le respect personnel, la responsabilité sociale.

Toutefois, les évolutions et les changements dans le monde du travail ne sont pas sans conséquence. En effet, l'automatisation peut entraîner la disparition de certains emplois, exiger une adaptation des compétences, conduire à des fonctions dévalorisées, convoquer une formation continue pour rester pertinent sur le marché du travail. Par ailleurs, la déconnexion numérique et la préservation d'une frontière clairement établie entre la sphère privée et la sphère publique, entre travail et vie personnelle sont des considérations importantes devant l'omniprésence du numérique et sa fluidité qui ne sont plus à prouver.

À chaque progrès correspondent des risques de dérives, auxquels le monde du travail doit penser. Une éthique du travail s'impose.

Et d'autres réflexions s'avèrent aussi incontournables au sujet de la formation continue tout au long de la vie, de la professionnalisation et du développement des compétences, des dispositifs de formation professionnelle les plus pertinents ainsi que des didactiques les plus appropriées. De surcroît, il convient de penser à l'avenir du travail ! Quel sera l'avenir du travail au regard de la productivité accrue, de la robotisation augmentée, de l'intelligence artificielle omniprésente, de la raréfaction des emplois industriels, mais aussi du secteur tertiaire ?

Comment des professions vont-elles survivre ? Comment le travail peut-il dépasser ce qui le limite ? Comment peut-il se projeter ? Peut-il se réinventer ? Les sciences du travail ont vraiment de beaux jours devant elles !

(...)

D'où vient le mot « travail » ?

Étymologiquement, ce mot proviendrait du latin « tripalium » qui était un instrument d'immobilisation et de torture à trois pieux, utilisé par les Romains pour punir les esclaves rebelles. On y attachait le condamné, sous lequel était allumé un feu.

C'est violent, cette idée de torture, le travail ne serait-il que souffrance ?

Oui, en effet. Le mot « travail » est un terme très chargé. Cela prouverait-il que le travail n'est que souffrance ? Le mot évoque aussi un dispositif utilisé pour immobiliser les animaux, pour ferrer ou soigner les chevaux ou les bœufs. Le principe de contrainte est présent, mais loin de l'idée de torture.

Et le verbe « travailler », quelle est son origine ?

Le verbe « travailler » provient directement du latin populaire tripaliare qui veut dire également « torturer », un dérivé de tripalium.

La torture est donc originellement attachée au travail, dites donc, ça pourrait en dire long... Le travail torture-t-il les gens ? Est-il une torture en soi ?

Oui effectivement, c'est questionnant. À une époque où il est difficile de trouver sa voie professionnelle ou simplement un travail, ou bien à une époque d'obligation de travailler plus longtemps avant de bénéficier d'une retraite, il y a de quoi réfléchir et discuter le travail, sachant qu'étymologiquement, le travail renvoie à la souffrance, à la douleur.

(...)

Le problème n'est-il pas avant tout que le fait de travailler n'est pas un choix ?

En effet. L'existence humaine, comme la vie animale, est un labeur : d'abord, il faut se nourrir. Le travailleur est semblable à n'importe quel être agissant devant se procurer de quoi survivre. Le temps consacré au travail n'est pas un temps dont la femme ou l'homme dispose librement. C'est un temps, s'ils le pouvaient, qui serait consacré à d'autres activités. Ce n'est pas un choix, mais une obligation. En cela, le travail est en soi une aliénation humaine, nous expliquent les philosophes.

En même temps, le travail qui fait le bonheur du travailleur permet de se réaliser...

Oui, c'est paradoxal. Et c'est toute la problématique que porte par essence le travail. Il est forcément source de malentendus comme d'injonction, de hasard, de découverte. La faculté de travail fait appel à des qualités proprement humaines : la réflexion, le langage, l'imagination, l'anticipation, la régulation, le calcul. Et d'autres aptitudes cognitives sont sollicitées. Il se reflète dans la réalisation d'un ouvrage les capacités qu'active le travailleur. Le travail de l'architecte, construisant un bâtiment, implique une gymnastique cognitive de haut niveau, avec des calculs, des projections, des représentations, des évaluations de ce qu'il veut construire avant de le construire effectivement, et bien d'autres opérations. Le travail humain se différencie ici de celui de l'animal. Il déploie un génie ou une adresse qui traduit directement les capacités humaines. En cela, le travail est la marque de l'humanité. L'individu va prendre conscience de lui-même, de ses possibilités implicites que lui révèle son travail.

Le travail est-il révélateur ?

D'une certaine façon, le travail met un peu étrangement l'homme en possession de lui-même, en possession de ses capacités qui se révèlent à lui. On verra en ergonomie que le travailleur accomplit bien plus de choses qu'il n'en a conscience. Le travail révèle de l'ingéniosité, de l'art de faire, de l'habileté.

Il n'y a pas alors d'aliénation...

Les individus ne sont pas dès lors aliénés par le travail. Ils ne se transforment pas en un autre qu'ils ne sont pas. Au contraire, le travail les inscrit dans le réel et l'humanité. L'humain modifie le monde extérieur naturel en fabriquant des outils et des objets, composant ainsi un monde nouveau humain (Bataille, 1957).

Travailler rend donc humain, le travail n'est pas sans signification, n'est-ce pas ?

À ce niveau de lecture, le travail possède un sens civilisationnel. L'être humain accomplit son humanité en inscrivant dans la réalité de son existence des outils, des objets, des valeurs qui font sens, qui octroient une signification bien réelle au travail et au fait de travailler.

(...)

Néanmoins, cela dépend des métiers et des statuts ?

Tout à fait. Tous les métiers et statuts ne se valent pas. Les choses diffèrent si l'on travaille en libéral ou comme salarié, si les tâches de travail sont plutôt manuelles ou intellectuelles, si les salariés sont libres d'autonomie ou surveillés, si le travail est découpé ou collaboratif, si les employés doivent s'entraider, communiquer, collaborer pour le réaliser. Tout dépend ainsi du genre de travail (intellectuel ou manuel) ou du statut social (managers, encadrants ou employés).

Le travail rémunérateur est-il la seule forme de travail ?

Non, absolument pas. On peut s'investir dans du travail intellectuel en apprenant ou en s'entraînant, en perfectionnant une technique. Les tâches domestiques comme le ménage ou le bricolage, la mécanique sont rarement rémunératrices au sein des familles, pourtant il s'agit de travail.

Alors, comment ne pas être restrictif pour définir le travail ?

La définition philosophique du travail est la transformation de la nature afin de satisfaire les besoins humains, en créant des objets. Le travail s'oppose à l'inaction, au jeu. C'est peut-être une piste pour mieux le définir.

(...)

Le travail ne revient-il pas de loin ? Au fil du temps, le travail n'a-t-il pas été progressivement de moins en moins contraignant ?

À l'époque antique, l'esclave était la propriété de son maître pour lequel il travaillait. Au Moyen-Âge, les travailleurs appartenaient au seigneur des terres sur lesquelles ils travaillaient. On était passé de l'esclavage au servage. Le serf n'était pas assimilé à une chose comme l'esclave. Avec l'arrivée du capitalisme, le travailleur a trouvé une certaine liberté, avec des droits, une rémunération et un encadrement, avec le Code du travail. Actuellement, le salarié propose ses compétences sur un marché de l'emploi. La concurrence qui s'instaure dépend des autres candidats et des besoins de l'entreprise qui embauche. Les choses se sont nettement améliorées, mais est-ce suffisant ?

Comment les philosophes pensent-ils l'esclavage ?

Hegel a montré comment, par le travail, il est possible de se libérer pour l'esclave. Les philosophes ont analysé que le travail apportait davantage de bénéfice à celui qui le réalisait qu'à celui qui le commandait. Car, le travailleur gagne en formation au métier, en technique et en expérience. Tandis que le maître n'apprend pas dans sa vie plus ou moins oisive. Et surtout, il devient de plus en plus dépendant de son esclave qui travaille pour lui. Cette oisiveté peut le conduire à sa perte, si l'esclave ayant gagné en intelligence et savoir-faire fabrique des armes pour se libérer de son maître.

En quoi le travail impacte-t-il nos vies ?

Le travail influence nos trajectoires de vie puisqu'il permet tout d'abord de s'insérer dans la société, d'intégrer le groupe et la dimension du collectif. Il ouvre vers l'extérieur à soi. Il donne la chance d'apprendre la vie.

Comment cela ?

Le travail nous sociabilise et nous apprend à vivre avec les autres, à communiquer, à devenir un être social. Le travail permet d'augmenter ses compétences et ses connaissances. Il offre une indépendance financière et intellectuelle : on pense par nous-même. Le travail est ainsi un outil de liberté et d'intégration sociale.

(...)

Cela étant, le travail constitue la majeure partie de l'existence humaine. On passe essentiellement sa vie à travailler et dormir pour récupérer, non ?

Oui, c'est juste. Mais n'oublions pas que cette activité humaine de production ou création de quelque chose peut être gratifiante. Le résultat du travail amène à se considérer autrement et à regarder autrement le monde. En soi, le travail est aussi un bienfait, car on réalise et l'on se réalise par le travail. Même si l'emploi n'est pas très reluisant, le travailleur peut y mettre sa griffe, chercher à le réinventer, même un peu.

Est-ce le propos des sciences du travail ?

Oui en un sens, dès lors que l'on cherche à le comprendre, à en saisir des contours particuliers. Même dans certaines tâches qui peuvent paraître ingrates, on observe de l'inventivité chez le travailleur pour continuer à se motiver, rendre l'ouvrage plus intéressant, combler les lacunes d'une prescription de travail imprécise. C'est ce que nous disent les sciences consacrées au travail.

(...)

Comment définir les sciences du travail ?

Les sciences du travail regroupent différentes disciplines qui s'intéressent aux questions de travail. Elles le regardent chacune selon un point de vue, que légitiment pour chacune des préoccupations spécifiques. Certaines visent l'efficacité personnelle au travail, d'autres, le collectif de travail et le bien-être. Certaines se centrent sur la souffrance au travail. Quelques autres se focalisent sur les processus psycho - moteurs appelés au travail, les compétences, les postures, les communications. Des observations sont menées sur les enjeux affectifs, relationnels, productifs, instrumentaux.

Quelle est la différence avec l'ergonomie ?

L'expression est assez récente, elle renouvelle l'appellation de ce qu'on a coutume de nommer l'ergonomie. Du grec, « ergon » (le travail), et « nomos » (la loi), l'ergonomie est la discipline scientifique qui étudie l'activité humaine de travail, dans tous ses aspects.

Comment la notion de travail est-elle définie en ergonomie ?

La définition ergonomique du travail est que le travail constitue une activité finalisée d'un individu et socialement située. L'ergonomie considère l'individu au travail comme engagé dans un triple rapport : un rapport à une production (impliquant l'obtention de résultats), un rapport à soi-même aux plans corporel, cognitif, affectif (impliquant satisfaction, bien-être et opérations cognitives) et puis un rapport aux autres individus (impliquant des relations sociales).

(...)

Quelle est la visée de l'ergonomie ?

L'ergonomie a pour objet de comprendre le travail afin de contribuer à la conception et à la transformation des situations de travail. Elle agit de manière positive sur les dispositifs techniques et les moyens de travail, sur les environnements, sur l'organisation et les individus

au travers du développement de leurs compétences, de la transformation de leurs représentations. Elle est à l'origine de plans de formation professionnelle.

Qu'est-ce que ça améliore ?

L'ergonomie vise à améliorer la santé, la sécurité, le confort des personnes au travail ainsi que l'efficacité de leur travail. L'ergonomie défend l'idée de mieux travailler en prenant soin de son bien-être au travail sans rogner son efficacité.

À quoi se réfère principalement l'ergonomie ?

L'ergonomie se réfère à la fois au système de production et à l'opérateur, ou autrement dit le professionnel. Elle se focalise sur l'activité réelle de l'individu en situation de travail qui répond aux exigences de la tâche, à un instant donné, et dans un environnement singulier (organisation, matériels, outils, contraintes).

Faut-il dire professionnel ou opérateur ?

En ergonomie, on parle d'opérateur, les philosophes et les syndicats préfèrent le terme de travailleur, et en formation d'adulte, on évoque les professionnels. Chaque intervenant possède sa préférence.

(...)

Quels sont ces courants d'ergonomie ?

Le premier courant s'appelle l'ergonomie des composants humains (en anglais « human factor »), dite ergonomie classique ou ergonomie physique. Ce courant, prédominant chez les Anglo-saxons, recommande dans les entreprises une démarche qui est centrée sur la recherche de résultats généraux, de normes (postures, ambiances de travail...). Il s'intéresse ainsi aux caractéristiques anthropométriques, physiologiques, interactionnelles des personnes qui travaillent, de sorte qu'il soit possible de les prendre en compte pour la conception ou la transformation des systèmes de travail, des rapports « personnes-machines ». Le second courant est l'ergonomie de l'activité ou ergonomie cognitive, surtout présente sur le continent européen. Il met l'accent sur l'analyse de l'activité. Il recherche la compréhension des situations de travail à partir de la distinction entre le travail prescrit et le travail réel. Il examine les écarts observables en situation de travail effectif. La notion de variabilité est centrale, face aux invariants de l'activité, que cette ergonomie tente de cerner.

(...)

Qu'est-ce que vise l'intervention ergonomique ?

L'intervention ergonomique cherche à résoudre les problèmes posés aux professionnels, que ce soit à leurs postes de travail ou dans l'organisation plus générale de leur mission. Elle cherche par exemple à trouver une adéquation optimale entre la machine utilisée et l'activité globale de l'utilisateur. Elle tente de répondre aux divers dysfonctionnements entravant la réalisation d'une tâche donnée. Elle s'emploie à améliorer une situation de travail insatisfaisante ou critique. Elle tente d'adapter les contextes et les outils aux travailleurs. Elle cherche comment répondre aux besoins actuels et aux préoccupations des organisations, ou comment anticiper les besoins et les usages futurs de l'utilisateur, au regard des évolutions possibles du secteur. Il se développe ici une ergonomie prospective, aux côtés d'une ergonomie réparatrice ou d'optimisation.

Qu'est-ce que la démarche ergonomique veut démontrer ?

Elle contribue à la prise de conscience de l'ensemble des raisons des dysfonctionnements existants. Elle invite les dirigeants et les employés à en prendre conscience. C'est son cœur

d'activité. Elle cherche à comprendre ces dysfonctionnements de manière à permettre d'élaborer des solutions pertinentes. C'est ainsi que l'ergonomie vise à transformer positivement la situation de travail, en réduisant les effets négatifs et en augmentant les effets positifs.

Comment fait-elle ?

La méthodologie générale est unique malgré la grande diversité des demandes possibles et des domaines d'intervention variés. Il s'agit toujours de prioriser l'observation et l'action de sorte que l'ergonome puisse poser un diagnostic en vue de tirer des préconisations d'amélioration qu'il adresse à l'entreprise.

Comment fonctionne précisément l'intervention ergonomique ?

L'intervention ergonomique décrit, analyse et formalise. Elle cherche à comprendre le fonctionnement de l'activité de travail, le travail redéfini et actualisé, les prises de décisions, les stratégies, le déroulement des activités, en fonction des motifs, des buts et des représentations des professionnels. Elle prend appui sur les travaux et les concepts développés par certains théoriciens de l'activité professionnelle.

Quels sont les domaines de prédilection de l'action ergonomique ? Qu'est-ce qui la concerne ?

L'action ergonomique est concernée notamment par la santé, la sécurité, le confort et le développement des compétences de la personne au travail, ainsi que l'efficacité du travail au sens large. Ces critères influent sur la qualité, la fiabilité et l'évolution des moyens de production de biens ou de services. L'adaptation du travail aux caractéristiques de l'individu est une préoccupation constante.

(...)

Quels sont les effets du travail constatés par l'ergonomie ?

Le travail se caractérise par les effets relatifs à la production des réalisations du travail. On observe la qualité, la quantité, la fréquence, etc. Ce sont des critères en relation avec la nature même de la réalisation. On note aussi les effets non recherchés qui impactent le professionnel, négativement, comme altérer la santé ou positivement comme développer des compétences par l'expérience du travail. Ces effets concernent l'entreprise, le collectif de travail et les individus qui réalisent le travail.

Quels sont ces effets négatifs qui affectent les personnes ?

Ce sont des effets physiques, psychiques et psychosomatiques. Il s'agit de la fatigue, des accidents, des pathologies professionnelles et à caractère professionnel, des troubles psychopathologiques. Ces critères sont défendus par des institutions comme la médecine du travail, le comité d'hygiène et sécurité, le comité d'entreprise, les syndicats. Ils veillent à leur prise en compte.

Rien de positif ?

Si. D'autres effets positifs impactent le salarié : le confort, la satisfaction, l'efficacité pour soi, ainsi que l'évolution des compétences. Ils font partie de la grille d'étude de l'ergonome.

Quels sont les différents types d'intervention ergonomique ?

Il existe deux principaux types d'intervention ergonomique selon les demandes ou les besoins des organisations. Nous avons ainsi une « ergonomie de correction » où la demande correspond à un problème existant à corriger. Il existe aussi une « ergonomie de conception » où

l'ergonome est appelé à conseiller, suggérer ou planifier des formations professionnelles. Il s'ajoute aussi une ergonomie d'anticipation qui imagine l'avenir du travail dans l'entreprise.

Comment l'ergonome procède-t-il ?

Il procède par une analyse du travail qui permet de situer les enjeux de l'intervention. On repère d'une part, les problèmes et leur hiérarchisation (analyse de la demande), et d'autre part, un champ des solutions possibles (les préconisations). Ce qui constitue la finalité de l'étude ergonomique. Au départ, l'ergonome procède toujours à une analyse de la demande. C'est une première étape qui consiste à identifier les éléments qui motivent cette demande et les objectifs poursuivis par ses différents interlocuteurs. Il lui revient de lever des implicites, d'éclairer des enjeux obscurs, de hiérarchiser les choses. L'analyse de la demande et la formulation ergonomique du problème reviennent à trier et à organiser les premiers éléments recueillis au cours des rencontres avec les divers acteurs de l'entreprise et des visites sur site qui ont pu être effectuées au préalable. Le but est de rédiger un rapport qui propose et « pose » une formulation en termes de problème ergonomique. Son regard extérieur, son impartialité et son enquête permettent de construire une approche ergonomique des choses.

(...)

Quels sont les outils pour cerner le travail ?

L'ergonomie dispose du principe d'analyse du travail qui est un puissant outil.

À quoi sert cet outil ?

C'est un outil pour cerner et comprendre l'activité de travail du professionnel, pour saisir le sens général et spécifique de son travail, pour apprécier sa manière de s'ajuster face à des situations critiques dans l'exercice de son travail. Cet outil permet ensuite d'envisager des préconisations.

Sur quels éléments théoriques repose cette analyse du travail ?

L'ergonomie distingue classiquement les concepts de travail « prescrit » et de travail « réel » ou « réalisé », et les concepts de « tâche » et d'« activité ». Ces deux concepts sont proches, mais ne se confondent pas. Ils éclairent largement l'investigation.

Quelle est la différence entre tâche et activité ?

La tâche relève du travail prescrit. C'est ce qui doit être fait pour atteindre un but. Elle vise un résultat qui est attendu de l'action de l'individu, en fonction de conditions imposées pour l'exécution. On considère donc la « tâche » comme « un but donné dans des conditions déterminées » (Leontiev). L'activité renvoie plutôt au travail réel, à ce qui est fait, à la manière d'effectuer la tâche en fonction de ce qu'on en comprend, des circonstances, des réactions à des imprévus. Si la tâche est figée dans une prescription, l'activité est flexible, évolutive selon les contextes, les conditions, les circonstances, les compétences, les ajustements. Tout ce qui singularise le travail s'y retrouve.

(...)

Pouvez-vous donner un exemple ?

Par exemple, le but du travail d'un professionnel peut être de monter des composants électroniques. Il doit alors suivre des conditions particulières pour réaliser correctement sa tâche : c'est-à-dire suivre un mode d'emploi spécifique consistant à suivre un ordre défini par la gamme de composants employés, en utilisant simultanément les deux mains. On va passer à un niveau d'appréciation de son activité quand on va voir que pour poursuivre sa mission, il

doit s'ajuster et n'utiliser à un moment précis qu'une seule main et un peu modifier l'ordre de l'assemblage. L'activité est alors flexible.

Quelle est la différence entre le travail prescrit et le travail réel ?

Le concept de travail prescrit renvoie à tout ce qui est défini par avance par l'entreprise. Cette prescription est donnée au professionnel pour définir, organiser, et réaliser son travail. Le concept de travail réel renvoie au travail tel qu'il se réalise concrètement dans la situation de travail (au bureau, dans l'atelier ou le service). Il apparaît des régulations, des décisions, des modifications non prévues par la prescription. La question qui intéresse fortement l'ergonomie, les sciences du travail quelles que soient leurs orientations, c'est l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

C'est quoi cet écart ?

Il y a toujours un écart, parfois considérable, entre le travail prescrit et le travail réel. C'est un écart souvent ignoré, méconnu, voire, dans certains cas, nié dans l'entreprise. Or, le travail en ergonomie est analysé comme l'activité d'une personne avec ses effets positifs et négatifs pour la personne et pour l'entreprise, en prenant justement en compte cet écart.

Qu'est-ce que dit cet écart ?

Cet écart montre des opérations de régulation qui sont entreprises par le professionnel. On y observe sa souplesse d'ajustement, son intelligence du travail comprenant une intelligibilité des situations professionnelles, une aptitude à savoir lire les particularités des situations instables, imprévisibles et la capacité à y répondre par des prises de décisions adaptées et judicieuses. Le principe canonique de l'ergonomie est de toujours considérer que le travail réel d'un praticien n'est jamais la simple réalisation du travail prescrit. Il y a un écart entre « ce qu'il y a à faire et ce que l'on fait » nous explique le spécialiste de la psychologie ergonomique, Leplat.

Pourquoi cet écart entre ce qui est à faire et ce qui est fait ?

Cet écart naît la plupart du temps soit d'une prescription imprécise qui conduit l'employé à agir en prenant des décisions que la tâche ne mentionne pas, soit d'un événement imprévu qui va modifier le déroulement de l'exécution d'une opération de travail.

Avez-vous un exemple à l'appui ?

Prenons par exemple le cas d'étude d'un employé auquel on prescrit un contrôle de la production toutes les trente minutes et qui doit appeler le régleur dès qu'il constate des défauts sur le produit réalisé. L'ergonome constate cependant qu'il effectue des contrôles toutes les 10 à 15 minutes et qu'il modifie fréquemment quelques variables de fonctionnement de sa machine à la suite de ces contrôles récurrents. Lors d'un entretien avec l'ergonome, l'employé explique qu'en effectuant des contrôles fréquents suivis de quelques légers réglages, il parvient, le plus souvent, à éviter l'apparition de défauts importants. Ce qui évite de faire appel au régleur. Cela rend ainsi l'activité de travail plus fluide et évite d'autres complications éventuelles. Cet opérateur prend la liberté d'effectuer un travail réel différent du travail prescrit. Il s'est donné un but très différent consistant à éviter l'apparition de défauts, en faisant appel à des contrôles plus fréquents et des réglages non prévus. Le professionnel effectue ainsi autre chose que ce qui lui est demandé initialement. Il redéfinit la prescription.

L'intervention ergonomique détermine-t-elle ainsi une nouvelle tâche qui est actualisée ?

Oui. C'est cela. L'intervention ergonomique détermine en général plusieurs niveaux de tâches qui sont : la tâche à réaliser, la tâche prescrite, la tâche attendue, la tâche redéfinie, la tâche actualisée, la tâche effective qui constitue le niveau de l'activité.

(...)

Qu'est-ce que l'activité ?

L'activité révèle une appropriation personnelle de la tâche prescrite par le professionnel. On peut dire que l'activité est la réponse que l'individu met en œuvre pour réaliser la tâche. La représentation que le professionnel se construit du travail ou de sa tâche à réaliser est déterminante. Son activité est finalisée par un but intériorisé, des procédures ou stratégies personnelles d'exécution. Les contraintes qu'il se fixe, les modes opératoires dont il dispose et qu'il choisit sont donc impactant ainsi que les variabilités des situations auxquelles il doit s'ajuster. Compte tenu de la diversité et de la variabilité des individus et des situations, on peut, pour une tâche similaire, remarquer des activités très différentes, des modes opératoires très différents.

Quelles sont les diverses dimensions de l'activité ?

L'activité comprend de multiples dimensions. Elles sont affectives, cognitives, physiques, relationnelles, stratégiques... On peut retrouver ces dimensions dans l'analyse de l'activité, à partir des comportements (gestes, postures, déplacements, regards ...), des verbalisations avec les collègues, des raisonnements et des décisions prises, des outils employés, des stratégies convoquées pour accroître une efficacité. Ce sont des observables de l'activité de travail.

(...)

Comment s'effectue l'analyse de l'activité de travail ?

Il convient de regarder d'abord la tâche prescrite (ce que le sujet doit faire), la tâche redéfinie (ce que le sujet a compris de ce qu'il doit faire, sa représentation/conception de ce qu'il doit faire), et la tâche effective, c'est-à-dire ce que le sujet fait effectivement. Et l'idée essentielle de Leplat est de dire « qu'en observant les écarts, en essayant de comprendre ces écarts entre tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective, on peut commencer à comprendre l'organisation de l'activité ». Mais pour ce faire, il faut aller voir avant tout la tâche réalisée.

L'analyse commence alors à rebours ?

Effectivement. L'analyse de l'activité de travail s'effectue en deux temps : l'analyse de la tâche et l'analyse de l'activité. Toutefois, pour mieux saisir toutes les dimensions de la tâche, il convient de commencer par une analyse de l'activité dans les milieux de travail dynamiques. Ce qui inverse les choses.

(...)

Que voulez-vous dire par les milieux de travail dynamiques ?

Dans une organisation du travail très taylorisée, on démarre par l'analyse de la tâche et progresse ensuite jusqu'à l'analyse de l'activité. Néanmoins, cette procédure n'est pas complètement satisfaisante pour certains, notamment les ergonomes qui s'intéressent aux environnements dynamiques comme le pilotage d'un avion, la conduite de centrales nucléaires ou la gestion des feux de forêt par les pompiers.

Et qu'est-ce qui caractérise une situation dynamique ?

C'est qu'elle a sa dynamique propre, indépendamment de l'action des acteurs de la situation. Dans un feu de forêt, nous avons les pompiers, mais il y a d'abord la dynamique même du feu de forêt. Du coup, cela modifie l'organisation de l'activité, car il ne s'agit plus tout simplement

de savoir quoi faire. Il convient de savoir le faire au bon moment, car la dynamique de la situation ne finit pas de la faire évoluer. C'est une question d'opportunité : pour maîtriser une situation dynamique, il faut savoir agir et réagir au bon moment. Cela constitue un vrai pas de côté en ergonomie.

Quel pas de côté ?

Plusieurs pas de côté ont reconfiguré le paradigme de Leplat. Car dans un environnement dynamique, il ne suffit pas de connaître la tâche, pour comprendre l'activité. Il va falloir faire une analyse spécifique de l'activité des acteurs. Et plus encore, avec la tâche d'une activité discrétionnaire.

Qu'est-ce qu'une tâche discrétionnaire ?

Une tâche discrétionnaire se caractérise par l'absence de prescription : seule, une mission est fixée. L'organisation de l'activité n'est pas prescrite. Il y a une liberté de choix des actions entreprises pourvu que le but soit atteint. C'est donc la possibilité de s'auto-prescrire.

N'est-il pas périlleux de s'auto-prescrire ?

C'est tout le problème. Pastré définit la tâche discrétionnaire comme la possibilité d'une « gestion par enveloppe » de l'activité. Laquelle enveloppe constitue un cadre ou les limites que se donne le professionnel. C'est un espace entre ce qu'on a préparé et ce qu'on redoute, ce que l'on pense devoir faire et ce que l'on peut anticiper comme difficultés. Pastré imagine que dans une gestion de l'activité par « enveloppe », il faut réussir à combiner la précision et l'imprécision : des moments de précision et des moments d'imprécision pour laisser place à de la véritable co-activité, propre aux situations dynamiques des situations de service. C'est une façon de prendre en compte l'interactivité.

Qu'est-ce que cela change pour l'ergonome ?

L'analyste du travail va regarder quelle enveloppe délimite l'activité du professionnel, quelle est la singularité de son activité de travail pour répondre à la mission confiée. Car il existe une infinité de manières de remplir la mission, de réaliser l'objectif global qui est visé. Il convient alors pour l'ergonome de faire l'analyse des stratégies mobilisées dans la réalisation des activités de travail, effectuant l'hypothèse que pour une même tâche et un même niveau de compétence, on peut avoir des manières de faire, très différentes. L'ergonome va donc être sensible aux représentations du professionnel, à son modèle opératif à la source de ses stratégies.

S'agit-il d'une nouvelle approche du travail humain ?

Assurément. Le travail d'un humain avec et sur un autre humain engendre beaucoup de co-activité. Que ce soit un commerçant avec un client, que ce soit un médecin avec un malade, que ce soit un enseignant avec ses élèves, on compte un grand nombre de co-activités au travail. Ce qui exigerait le développement d'une théorie de la co-activité ou interactivité au travail.

(...)

Cela renouvelle-t-il le cadre de l'analyse du travail ?

Effectivement, la question de la tâche discrétionnaire participe d'un renouvellement de l'analyse du travail. On voit apparaître en effet un écart de plus en plus important dans les analyses du travail entre les métiers industriels et les métiers dits « humains ». Il convient alors d'élargir le paradigme de Leplat : certes pas supprimer l'analyse de la tâche, mais plutôt se centrer principalement sur l'analyse de l'activité. Un réaménagement de l'analyse du travail

exige en effet d'inférer de l'analyse subjective de l'activité, des jugements pragmatiques, tenus pour fondamentaux, car ils s'avèrent structurer in fine la tâche de type discrétionnaire.

Comment peut-on décrire l'analyse de l'activité ?

L'analyse de l'activité permet de comprendre les modes de fonctionnement du professionnel. L'analyse interroge sa manière de gérer la diversité et la variabilité des situations professionnelles, de repérer des éléments de la situation qui sont pertinents pour agir efficacement et atteindre les buts du travail fixés. L'analyste cherche à identifier son mode d'action, ses prises d'informations, sa gestion du temps et de l'espace, ses déplacements, ses échanges entre collègues, ses collaborations, ses régulations, ses stratégies d'évitement ou de résolution de problèmes techniques...

En quoi consiste l'analyse de la tâche ?

L'analyse de la tâche se fait en référence au processus de production ou de transformation des choses qui sont l'objet du travail de l'entreprise. Elle s'attache à étudier ce qui est demandé comme activité de travail. Elle décortique ainsi la prescription de travail qui rassemble tous les attendus de l'organisation.

Quelle est la différence entre ces deux analyses ?

L'analyse de la tâche est complémentaire à celle de l'activité. Analyser les différents niveaux de la tâche précédemment définis permet de rendre compte de l'énoncé de la prescription entre ce qui est attendu et ce qui est réellement énoncé. Cela rend compte de la représentation et de la redéfinition de la tâche, de l'ensemble des contraintes de l'organisation et de l'individu, des lacunes du système technique ou relationnel, des sources de variabilité potentielles des situations de travail, des compétences indispensables à activer. L'analyse de l'activité, en revanche, est centrée sur ce que fait réellement en situation le professionnel : ses actions, son fonctionnement global et spécifique à certaines occasions, ses intentions et ses stratégies, ses émotions, les conceptions et significations personnelles qu'il possède face à la tâche à réaliser. En bien des cas, un écart apparaît entre ce qu'il dit faire, et ce que l'opérateur effectue réellement. Enquêter sur cet écart favorise la compréhension de l'activité du professionnel.

Tâche et activité appréhendent-elles du coup différemment l'univers du travail ?

On peut dire que l'analyse de la tâche appréhende le travail en référence à la cohérence propre du processus de travail et de production de l'entreprise. L'analyse de l'activité appréhende, quant à elle, le travail en référence à la cohérence propre de la conduite du professionnel, des gestes professionnels opérés, des décisions prises.

(...)

Comment s'élabore donc le diagnostic ?

L'élaboration du diagnostic comprend deux étapes principales. Nous avons l'élaboration d'un ensemble d'hypothèses, nées d'une observation ouverte (constituant le pré-diagnostic), puis la mise à l'épreuve des hypothèses au moyen de méthodes d'observation plus strictes, débouchant sur le diagnostic proprement dit. Il va donc s'agir de mettre à l'épreuve les hypothèses énoncées, au moyen d'une observation systématique du travail réel et d'un protocole précis que va rédiger l'ergonome.

À quoi aboutit ce diagnostic ?

Le diagnostic est l'aboutissement de l'observation et de l'analyse du travail. Il est orienté délibérément vers la transformation de la situation de travail, au regard de problèmes rencontrés et posés. Il montre les relations entre les déterminants de l'activité et ses effets sur les employés

d'une part, et sur l'entreprise d'autre part, afin d'orienter les transformations qui vont s'avérer indispensables. À partir des résultats de l'analyse des observations et de l'analyse des entretiens, la construction d'un modèle de compréhension de la situation de travail conduit à faire apparaître un certain nombre de relations causales généralement fortes. Pour autant, elles ne sont pas encore suffisamment étayées, pas encore explicitement démontrées.

Comment formuler le diagnostic ?

Le but de l'opération de diagnostic est de rédiger une proposition de transformation de la situation professionnelle étudiée, qu'elle soit une situation problématique à résoudre ou une situation nouvelle à s'approprier. Cette transformation exige du mouvement et de l'implication dans l'entreprise. L'adhésion de tous les acteurs est obligatoire. La formulation du diagnostic doit être courte afin que les différents acteurs puissent s'emparer du sujet aisément, afin de favoriser le dialogue et la participation de chacun.

(...)

Quels sont précisément les observables, les choses observées ?

Nous avons, pour commencer, les observables comportementaux, comme les mouvements corporels, la direction des regards, les communications, etc. Nous avons aussi les actions spécifiques du métier qui sont significatives en soi pour le professionnel, qui possèdent une valeur et disent le métier. Ces actions sont souvent désignées par des termes propres au métier, comme égrener le vernis, concasser une tomate, verrouiller une jambe ou sauvegarder un fichier. Le résultat des observations est complété par des questions posées aux opérateurs afin de reconstruire la signification de leurs actes, de ce qu'ils font.

Quelles sont précisément les méthodes d'observations ?

Il existe une observation « instantanée » qui vise l'enregistrement direct et immédiat (avec prise de notes) ; une observation « différée » à l'aide d'une caméra vidéo et de microphones (donnant lieu à un entretien d'autoconfrontation). Cette dernière technique présente l'avantage de pouvoir effectuer des retours en arrière avec des confrontations aux films des actions réelles, des commentaires, des éclairages, des explications supplémentaires. Les observations et les commentaires effectués forment un recueil d'éléments qui permettent de comprendre comment le travail se structure. Il peut se dégager alors de l'enquête la construction d'un « modèle de compréhension de la situation de travail ».

Quelles sont les informations recherchées ?

Les informations recherchées portent essentiellement sur les contraintes du dispositif technique (la chronologie des opérations, la nature des procédures, les flux...), les contraintes temporelles (horaires, cadences, périodes de pointes...), la répartition des tâches, la circulation des informations avec la hiérarchie et avec les collègues. Les informations recherchées portent aussi sur les contraintes physiques (espaces de travail, accessibilité, ambiances...) et les caractéristiques de l'activité des opérateurs (déplacements, postures, prises d'informations, actions sur les objets, régulation et anticipation...). On note également les difficultés que rencontrent les employés pour atteindre leurs objectifs, les effets du travail sur l'individu (fatigue, douleurs en fin de journée, difficulté à tenir le poste, stress), les effets du travail sur l'entreprise (quantité, qualité, continuité de la production...). Ces informations sont très détaillées et constituent une importante masse de données à analyser.

De quoi les situations de travail sont-elles constituées ?

Elles sont constituées de divers et nombreux éléments extérieurs au professionnel et internes. On a les dispositifs matériels (les systèmes de travail, les outils, les environnements, les espaces de travail...), l'organisation même du travail par l'entreprise (division et répartition des tâches, gestion du temps et des flux, système de communication interne à l'entreprise...). S'ajoutent les compétences convoquées pour exécuter les tâches confiées à chaque employé, les représentations cognitives des professionnels de la situation de travail, les jeux de régulations et de prises de micro-décisions, les recettes et inventions personnelles pour s'arranger de situations délicates, les relations sociales avec les collègues...

Cela constitue une masse d'éléments à prendre en compte qui est énorme...

Oui, c'est pour cela que le travail de l'ergonome doit être très structuré.

Qu'est-ce que va faire évoluer l'intervention ergonomique ?

L'action ergonomique va résoudre un problème posé, pour lequel un ergonome est appelé.

C'est tout ?

Plus largement, l'action ergonomique peut faire évoluer les situations de travail en transformant les conditions de travail, de manière à opérer l'émergence d'une activité favorable pour la santé et la sécurité. Elle peut conduire à la prise de conscience du bienfait du développement des compétences en vue de l'efficacité du travail.

C'est donc le nœud de l'affaire, le « problème posé » à résoudre ?

Absolument. L'ergonome va chercher à identifier les différents types d'effets, les divers paramètres relatifs aux personnes et à l'entreprise pour résoudre le problème posé. Il va donc enquêter afin de réaliser un schéma explicatif de la situation.

Comment se mène cette enquête ?

Les différentes dimensions du problème sont questionnées. On tourne autour du problème objectivé, comme on tourne autour d'un objet à photographier pour obtenir la meilleure prise de vue. Pour ce faire, l'ergonome interroge les effets sur la personne et sur l'entreprise. Il clarifie les caractéristiques du travail réel. Il questionne les relations entre les caractéristiques du travail réel et les effets observables. Il questionne les déterminants du travail réel, les relations entre les déterminants et le travail réel, les relations entre cet ensemble et le problème ergonomique rencontré. C'est un ouvrage de détective, somme toute.

Quelles sont les questions que pose précisément l'ergonome, analyste du travail ?

En quoi l'activité de la personne est-elle à l'origine des effets qui ont été identifiés ? Qu'est-ce qui fait que l'activité se développe de telle façon ou de telle autre ? Quelles sont les caractéristiques propres à l'entreprise ou aux personnes qui amènent ainsi à un tel développement de l'activité ? Il s'agit de bien remonter des effets tangibles et nettement observés aux causes. Cette démarche n'est pas linéaire, il existe à chaque étape des boucles récursives.

(...)

Qu'est-ce que le concept de geste professionnel ?

Le geste est un acte, mais la pensée produit des gestes. On peut donc concevoir que le geste est à la fois un élément concret, un acte, et abstrait, une pensée. Tous deux visant une direction, l'accomplissement d'un phénomène. Dans la littérature universitaire, on parle à la fois de gestes professionnels, de gestes de métiers, de gestes d'enseignement, de gestes d'ajustement, et même de gestes d'étude. Au « geste professionnel » est associé « genre, schème, praxéologie, ajustement ». La définition du geste professionnel n'est pas conceptuellement établie.

Que voulez-vous dire par "pas conceptuellement établi" ?

Je veux dire. Par exemple, prenons les situations d'enseignement sur lesquelles je travaille. Ces situations donnent à voir des phénomènes que les analystes du travail enseignant abordent, chacun avec « son arsenal théorique et les concepts associés » (Cizeron, 2007). Le point de vue peut être purement ergonomique, didactique, ethnologique ou bien psychologique ou sociologique. Pour ma part, j'ai tendance à assimiler des concepts organisateurs de l'activité professionnelle, qui sont des gros schèmes d'action, à des gestes professionnels.

Quelle est la différence entre gestes de métier et gestes professionnels ?

Selon la psychologie du travail, le geste de métier est du côté du savoir-faire partagé et reconnu par une profession. Il appartient au genre professionnel, il est inscrit dans ce qui règle de façon tacite l'activité dans une profession. Le geste professionnel quant à lui est davantage situé. C'est un geste d'ajustement, une réflexivité en acte qui s'ajuste en contexte (Jorro, 2002). Il s'inscrit dans une praxis, au sens où il se déploie dans l'action (Jorro, 1998). L'avancée dans la nuance amène aussi à distinguer les macro-gestes qui sont inscrits dans les habitus, et les micro-gestes qui sont davantage des gestes de réglage de l'action (Bucheton, 2004).

Existe-t-il d'autres nuances pour définir le geste professionnel ?

Pour Daniellou (2003), le geste se comprend comme étant la mise en œuvre d'une identité professionnelle. Le travailleur est alors l'auteur de ses gestes professionnels et il porte l'empreinte de chacun, son style propre, ainsi que l'histoire d'un métier. Dans certaines situations de travail, les gestes sont imposés par la machine ou par le défilement du flux de travail. Auquel cas, il ne s'agit plus de faire des gestes, mais plutôt d'exécuter des mouvements nous explique le même auteur (Daniellou, 2003). Clot (1999) insiste sur la dimension socialisée des gestes professionnels, ils participent pour ce chercheur à la définition d'une sorte de « diapason professionnel commun ». Le geste serait ainsi « une arène sociale où se mesurent les manières de voir, de sentir et de faire ». L'incorporation de toutes ces dimensions dans le geste le transforme en autre chose qu'un simple mouvement corporel. Le terme s'étend pour désigner des façons de procéder, des astuces, des pensées dont la nature n'est pas motrice.

Que gagne l'analyse lorsqu'on passe du terme de compétence à celui de geste ?

Sans doute, l'analyse du travail gagne une inscription plus marquée dans l'ordre de la praxis, de l'agir en situation et de l'agir cognitif. Le concept de geste est chargé du sens vécu de la situation par le sujet qui l'exécute. Il se distingue du simple mouvement. Le concept de geste mêle, en quelque sorte, le subjectif du sujet et l'objectivité de l'action. Il y a vraisemblablement plus d'intentions, de représentations, de raisonnements et d'ajustements qu'avec le terme de compétence. De plus, l'expression de geste professionnel permet de « faire » profession, elle signifie en effet une expertise, un savoir-faire qui identifie une profession.

(...)

Quelles sont les qualités de l'ergonome indispensables pour réaliser cet ouvrage d'investigation ?

Il faut savoir observer avec soin, prendre son temps, noter toutes les informations et même les plus insignifiantes, regarder l'ensemble et les détails, s'interroger et analyser ses observations, formaliser ou schématiser, inférer des possibilités ou des solutions sous forme d'hypothèses, mener des entretiens pour valider ou non ses hypothèses et raisonnements, ne pas adhérer à tous les propos sans vérification des faits. Il faut aussi avoir un esprit de synthèse en même temps qu'une bonne démarche analytique. La qualité indispensable semble la persévérance et

une bonne dose d'intuition pour éviter la facilité. Les qualités nécessaires sont proches de celles de la démarche scientifique appliquée aux sciences humaines. Le processus global de l'intervention ergonomique en est très proche.

Comment se satisfaire de sa recherche de données ?

Un recueil de données est satisfaisant s'il est possible de croiser diverses sources, s'il est possible de recouper certaines données. Il faut pouvoir déduire des éléments de la mise en relation entre les différents points de vue des acteurs concernés par les problèmes, les résultats d'observations systématiques et armées d'une méthodologie fiable, la consultation des documents et traces internes à l'entreprise (tableaux de bord de production, documents qualité, statistiques de sécurité, bilan social...).

Existe-t-il une charte éthique de l'intervention ?

Des dispositions respectueuses de chacune des parties (entreprise, employés, ergonome) doivent figurer dans le contrat d'intervention ergonomique, un document contractuel signé entre l'entreprise et l'ergonome. L'intervention relève en effet d'une éthique. Ainsi, le consentement libre et éclairé des personnes concernées est indispensable, parce qu'il s'agit de préserver la vie privée des personnes. Tout comme le consentement de l'entreprise, lorsque les informations recueillies sont possiblement communicables. Il convient de respecter le droit des entreprises à la confidentialité des informations communiquées. C'est pourquoi la nature des informations et des destinataires doit être mentionnée dans le contrat d'intervention, ainsi que des conséquences potentielles.

L'ergonome est tenu responsable de son travail...

Oui. L'intervenant en ergonomie est responsable de la rectitude des méthodes utilisées et de l'adéquation des moyens mis en œuvre dans son enquête aux fins d'étude poursuivies. Il est responsable de son travail envers les organisations concernées et leurs employés.

L'ergonome, est-il tenu de restituer ses résultats d'intervention ?

Absolument. C'est un engagement qui doit figurer dans le document contractuel. Il convient de restituer de façon adaptée le contenu de son travail, au moyen de préconisations, de schémas explicatifs de la situation, de suggestions de formations professionnelles. Des réunions de bilans et de suivis de l'intervention ergonomique peuvent aussi être organisées. C'est faire profession autour de préoccupations communes.

(...)

Quelle est la différence entre les mots « métier » et « profession » ?

La distinction classique entre « métier » et « profession » repose sur l'attribution d'une dominante manuelle au premier et une dominante intellectuelle au second. Il s'ajoute aussi une question de position sociale et de prestige, car le mot « profession » est davantage employé pour désigner un métier de caractère intellectuel ou artistique, qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse. On dit plus volontiers « la profession d'avocat » que la « profession de plombier ». Néanmoins, artisans, maçons, coiffeurs, fabricants de bijoux, commerçants n'en sont pourtant pas moins des professions. Actuellement, le terme « profession » prend un sens beaucoup plus large et se confond fréquemment avec la notion de métier. Hormis dans les milieux spécialisés de l'étude du travail.

C'est-à-dire ? Il n'y aurait pas de consensus sur la définition ?

Selon le sociologue Olivier Couard (2003), une profession est « un métier socialement organisé et reconnu ». Ainsi la profession désigne davantage la corporation des personnes qui exercent

la même activité, qui possèdent statut et reconnaissance. Le terme de métier ferait plutôt référence selon cette dernière perspective à l'exercice d'une activité nouvelle, peu organisée, mal reconnue, peu située. Thierry Ardouin définit sociologiquement la profession comme le passage d'une occupation au statut de profession, rémunérée, codifiée, encadrée. Il écrit qu'une profession est « un métier qui a réussi ».

(...)

Apprentissage et expérience du métier sont-ils donc des facteurs déterminants ?

Oui. Les métiers exigent tous des durées de formation et d'apprentissage, ainsi que des niveaux de qualification. Ces facteurs déterminent, en partie, leur rémunération. La plupart du temps, l'exercice d'un métier est fréquemment précédé d'un apprentissage, quel qu'il soit, variable en durée et en format. Les candidats à un métier peuvent effectuer des formations longues ou courtes, des stages théoriques ou pratiques, être accompagnés d'un tuteur, se trouver dans un statut d'apprenti au sein d'une entreprise, bénéficier de compagnonnage ou d'immersion contrôlée.

Qu'est-ce qui assure que les bases minimales du métier sont acquises ?

Tout d'abord, la certification l'assure. Puis l'exigence d'une période d'essai, au départ de tout contrat de travail, va témoigner de ce que l'employé sait effectuer comme tâche professionnelle en situation réelle de travail. Il doit prouver qu'il maîtrise une compétence minimale du métier, ou le cas échéant qu'il présente la volonté et l'aptitude à acquérir le bagage minimum de compétences dans le cadre d'un apprentissage des spécificités de son futur poste, via un tutorat, par exemple.

La formation professionnelle participe-t-elle de la définition d'une profession ?

La formation professionnelle permet d'exercer le métier et le définit. Elle définit le territoire d'une profession en assurant les premiers apprentissages pour exercer une profession. Elle apprend les gestes professionnels qui fondent la profession. Selon Ardouin (2020), la formation réfère à trois dimensions : une « une dimension sociologique », « une dimension d'employabilité de la personne », outre une « dimension pédagogique ».

Quels sont les axes majeurs de la formation professionnelle et de la professionnalisation ?

Pour Wittorski (2001), il existe la dimension de la professionnalisation des activités du métier avec les règles d'exercice de ces activités à répertorier, la reconnaissance sociale de leur utilité, des programmes de formation à ces activités. La professionnalisation des sujets apparaît avec la transmission de savoirs et de compétences qui sont indispensables pour exercer la profession. Ce qui va dessiner la construction d'une identité de professionnel. Pour bien transmettre les compétences et régler le métier, une professionnalisation des écoles professionnelles peut aussi s'avérer indispensable.

(...)

L'idée de reconnaissance est essentielle pour faire profession...

Complètement. Il s'agit bien de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités avec un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Ce qui va légitimer le statut professionnel et son rôle social, tout en formant des personnes.

Qu'est-ce qui est déterminant ?

Ce qui est déterminant, c'est de pouvoir dire de quelqu'un, au regard des acquis personnels ou collectifs et de la maîtrise des savoirs, des attitudes et des compétences requis, qu'il est

effectivement un professionnel. C'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité, qui caractérise, selon Wittorski, l'ensemble des connaissances, des capacités et des compétences caractérisant la profession d'exercice. La formation professionnelle est ainsi un outil de développement des compétences, de l'identité et de la légitimité professionnelles.

Concrètement, à quoi revient la professionnalisation ?

La professionnalisation est la montée en savoir-faire, en qualification, en compétence, qui va avec l'employabilité.

Comment professionnaliser ?

Pour Guy Le Boterf, on ne professionnalise pas les personnes. Ce sont les individus qui « se » professionnalisent, s'ils en ont la volonté et y consacrent l'énergie et les efforts qui sont nécessaires. Il faut une bonne dose de persévérance.

L'investissement personnel est-il donc une condition de la professionnalisation ?

C'est incontournable. Se professionnaliser se construit au moyen d'une implication personnelle indispensable pour gérer un parcours d'apprentissage des gestes professionnels, des postures, des attitudes...

Le candidat professionnel doit-il être acteur de sa formation ?

Oui. C'est essentiel. Il est acteur de sa formation au métier, et progressivement l'auteur de sa professionnalisation par la touche personnelle qu'il va apporter dans l'exercice du métier.

Aussi, il a besoin d'une motivation à agir, d'un pouvoir agir, et d'un contexte favorable pour agir. Ce sont ainsi des conditions intrinsèques qui appartiennent à l'apprenant du métier et des conditions extrinsèques, comme le contexte de la situation de formation, qui s'entremêlent.

La professionnalisation n'est-elle qu'une action de formation ?

Si la professionnalisation inclut la formation, elle ne s'y réduit pas pour autant, car la professionnalisation suppose également la mise en place de moyens pour développer la réflexivité et la distanciation critique des professionnels sur leurs activités de travail au quotidien, sur leurs compétences en acte et leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre en situation.

Cela dépasse le temps et l'espace d'un stage...

Oui. La professionnalisation dépasse le stage. On la retrouve dans les bureaux et les ateliers grâce aux échanges informels entre collègues ou aux échanges formels que peuvent être des échanges de pratiques, institués par les dirigeants de l'entreprise.

(...)

La professionnalisation est-elle une plus-value pour soi ou pour l'organisation ?

Se professionnaliser concerne à la fois le salarié et son entreprise. Chacun est gagnant dans une montée en compétences. Roche (1989) étend le propos en déclinant cinq dimensions de la professionnalisation : la dimension économique, éthique et philosophique, sociologique, psychologique, pédagogique.

À quoi renvoie la dimension économique ?

La dimension économique renvoie à la situation dans laquelle l'individu vit de son activité professionnelle à la différence du bénévole. L'identité socioprofessionnelle relève de la rétribution de son travail. La dimension éthico-philosophique constitue un engagement à fournir un travail servant autrui, au lieu de le desservir. Un ensemble de normes, de règles, de valeurs est appelé.

Que recherchent la dimension sociologique et la dimension psychologique ?

La dimension sociologique recherche l'obtention d'un meilleur positionnement social, une reconnaissance sociale, la stabilisation d'un statut et d'une rémunération. Quant à la dimension psychologique, elle dote d'une compétence complexe constituée de connaissances théoriques, d'un équipement cognitif et socioaffectif, permettant la maîtrise de l'environnement professionnel.

Et la dimension pédagogique ?

La dimension pédagogique concerne les modalités de construction des déterminants professionnels précédents. Elle participe de la construction des schèmes cognitifs et socioaffectifs dans une forme de l'activité à acquérir. Elle construit une représentation de soi, une capacité d'interaction relationnelle.

Comment se construisent les dispositifs de professionnalisation ?

Les dispositifs de professionnalisation se construisent selon une « dynamique prescrite », s'ils sont développés par des organismes de formation, ou selon une « dynamique ouverte », lorsque la formation se construit en fonction des vœux et des besoins des apprenants, des stagiaires. Quant aux pratiques de professionnalisation mises en œuvre en dehors de tout dispositif, elles constituent des « dynamiques réelles » selon Wittorski (2005).

Qu'est-ce qui guide la professionnalisation ?

Ce sont les savoirs d'action et les compétences qui guident la professionnalisation des individus. La transmission du savoir théorique, pratique ou professionnel y participe.

(...)

Qu'est-ce qui est prépondérant en formation ?

Pour le professionnel, l'objectif est d'être plus efficace dans son travail, d'être plus compétent dans ses activités, donc plus professionnel. C'est une préoccupation constante.

Devenir plus professionnel ne peut-il se réaliser également en situation de travail ?

Oui. Tout à fait. Des événements de la situation de travail peuvent conduire à une forme d'apprentissage sur le tas. Ce qui constitue le degré « zéro » de la professionnalisation. En effet, l'individu se professionnalise ou devient plus professionnel lorsqu'une situation inédite intervient. Il n'a pas d'autres choix que de mobiliser des ressources nouvelles ou faire appel à son stock d'anciennes qui appartiennent à son répertoire d'expériences professionnelles. Wittorski évoque une « logique de l'action », car l'individu est contraint d'ajuster sa pratique en même temps qu'il agit. Il se produit ainsi un apprentissage par les situations de travail. Le salarié peut aussi apprendre fortuitement ou en trouvant le moyen de résoudre un problème professionnel.

Est-ce qu'un apprentissage peut s'effectuer grâce à des discussions avec les collègues ?

Oui, certainement. Un apprentissage s'effectue grâce aux échanges informels avec des collègues, plus expérimentés, qui connaissent bien le fonctionnement et les habitudes de travail de l'entreprise. Ce sont des personnes-ressources précieuses. Elles savent où trouver l'information manquante et comment l'utiliser. Elles peuvent échanger des sortes de recettes ou d'astuces pour optimiser leur travail. Les nouveaux employés ont tout intérêt à les interroger, leur demander des conseils, des appréciations...

Est-ce que cela valide les échanges de pratiques ?

Tout à fait. Participer à un groupe d'échanges de pratiques est une occasion de prendre en partie du recul par rapport à son action et d'en discuter avec les collègues. Le praticien se situe dans

une « logique de réflexion sur l'action ». C'est un excellent outil pour augmenter ses compétences sur le lieu même du travail.

Cela favorise une amélioration des actions de travail...

Oui. C'est effectuer un bilan d'activité, qui est toujours un gage d'efficacité pour les actions futures. C'est effectuer un bilan en vue de définir par anticipation une autre façon d'agir, c'est une « logique de la réflexion pour l'action ».

(...)

Les situations authentiques sont-elles de plus en plus en vogue ?

On insiste davantage aujourd'hui sur la nécessité d'articuler plus étroitement travail et formation, de développer aussi des expertises multiples selon des contextes d'activité variables. Car de nos jours, les situations de travail sont amenées à se complexifier de façon quasi permanente. Ce qui exige une flexibilité et une adaptation continue. La formation s'appuie donc de plus en plus sur des situations authentiques ou réelles, des situations que les apprenants veulent discuter.

L'autoformation n'est-elle pas aussi une logique de formation ?

L'autoformation est une poursuite personnelle de formation. C'est la recherche de nouvelles compétences dans le cadre d'un projet spécifique. Elle répond à une insatisfaction devant un écart entre compétences actuelles et compétences incontournables pour réaliser des tâches professionnelles visées.

Existe-t-il des malentendus entre l'individu et l'organisation au sujet de la formation ?

Les malentendus, s'ils existent, relèvent du manque de convergence des intérêts des entreprises et des professionnels au sujet de la formation professionnelle. Parfois, les impératifs de rentabilité et de productivité des dirigeants ne concordent pas avec ceux du bien-être au travail des employés. Dans d'autres cas, ils convergent par exemple vers le sujet du sentiment de l'auto-efficacité au travail qui harmonise les intérêts de l'organisation et de l'individu.

(...)

Que peut-on dire de la notion de compétence ?

La notion de compétence a été développée dans divers contextes et champs disciplinaires. On en parle en psychologie, linguistique, didactique, pédagogie, ergonomie. On retrouve dans leurs différentes définitions l'idée que les compétences sont ce qui permet à un individu de produire un comportement ou une performance. Dans cette perspective, les compétences ne s'opposent pas à l'incompétence.

Que voulez-vous dire ?

Même une performance de mauvaise qualité ou un comportement peu adéquat sont le produit d'une ou de plusieurs compétences. En soi, la notion d'incompétence n'existe pas. Ce sont plutôt des compétences insuffisantes, vieilles, oubliées, etc.

Être compétent, c'est quoi ?

Pour Bruner (1983), parler de compétences, être compétent, c'est parler de l'intelligence opérative, du « savoir comment » plutôt que du « savoir que ». On peut aussi dire qu'être compétent revient à savoir exécuter ce qu'un autre individu ne sait pas faire.

Existe-t-il une définition de la compétence qui fait consensus ?

Une définition de la compétence, assez utilisée en ergonomie, a été proposée par De Montmollin en 1984. Il explique que les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs

et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement que l'on peut activer directement, appliquer sans apprentissage nouveau.

Qu'est-ce que les compétences supposent ?

Les compétences peuvent être globales ou spécifiques, spécifiquement liées à un savoir-faire, à un geste de métier précis. La compétence globale dans un domaine suppose la capacité de sélection dans un environnement donné des éléments qui apportent l'information nécessaire et suffisante, pour se fixer une ligne d'action, pour élaborer un programme d'action. Ensuite, il convient de savoir mettre en œuvre une séquence de conduites ou d'activités permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé. La compétence suppose aussi l'aptitude à capitaliser son expérience vécue en apprenant de ses réussites ou de ses échecs pour en tenir compte dans de nouveaux projets.

Peut-on dire que les compétences évoluent ?

Oui, elles sont par définition évolutives en fonction de l'histoire de la personne, de sa trajectoire, de ses rencontres, de ses expériences vécues. Un formateur qui donne une pièce à usiner à un élève n'a pas pour objectif la réalisation de cette pièce (la performance), mais le développement des compétences d'usinage de l'élève, d'un savoir-faire qui sera adaptable à une variété de situations, donc évolutif.

Les compétences sédimentent-elles ?

Oui, elles forment des couches successives de savoir-faire, et structurent les acquisitions générales. Elles enrichissent le répertoire d'actions du salarié.

Peut-on développer des compétences de façon informelle ?

Absolument. Il s'agit alors d'une professionnalisation par les expériences de travail, favorable par exemple à l'anticipation de phénomènes, au traitement de l'implicite dans les consignes, à l'adaptation devant la variabilité des situations de travail.

Comment s'explique cette professionnalisation par les expériences ?

En travaillant, le professionnel produit des biens ou des services et en même temps produit de l'expérience. Il s'enrichit professionnellement. Il effectue de mieux en mieux ses gestes professionnels. De nouveaux automatismes opérationnels lui permettent d'élargir son horizon et se consacrer à d'autres opérations ou à de petites innovations personnelles, par exemple. L'exercice même du travail alimente aussi le développement du professionnel, ce qui n'exclut pas d'autres apports extérieurs.

(...)

Quelle est la distinction entre le développement personnel et le développement professionnel ?

Le « développement professionnel » s'entend comme le processus d'amélioration des savoirs et compétences, de construction d'une identité professionnelle. C'est développer du pouvoir d'agir au travail. Le « développement personnel » s'entend davantage comme un processus d'amélioration de son savoir-être, de ses attitudes et comportements, en fonction de ce qui échappe souvent à la conscience, de désirs cachés, de difficultés à se projeter, à anticiper, à réaliser des choses. C'est développer une manière d'être dans sa vie.

Qu'est-ce que vise le développement personnel ?

Le développement personnel est un état d'esprit qui vise la meilleure gestion de l'attitude mentale. Ce n'est pas une pratique enseignée en général à l'école, même s'il apparaît de plus en plus d'expériences en pédagogie positive. Le développement personnel est un ensemble de

pratiques qui appartiennent à divers courants de pensée. Il vise l'amélioration de la connaissance de soi, la valorisation des talents et des potentiels des individus, l'amélioration de la qualité de vie personnelle et par ricochet au travail, la réalisation de ses aspirations et de ses rêves.

Est-ce une psychothérapie en quelque sorte ?

Attention, le développement personnel ne s'apparente pas à une sorte de psychothérapie. Il ne s'agit pas de soigner la psyché, seulement d'optimiser le mental !

Quelles en sont les influences théoriques ?

Les multiples influences proviennent de la psychologie et de la philosophie, et souvent de la diététique, de la pratique sportive, de la sophrologie. Certains y rattachent également des notions religieuses comme le bouddhisme. Les bases fondamentales de la psychologie du développement personnel sont d'abandonner toutes les idées négatives et de les reformuler en pensées positives. Il s'agit de développer une puissance optimiste en vue d'une puissance d'agir renouvelée. C'est devenir confiant en soi, volontariste, appliqué. C'est devenir empathique envers les autres et le monde. C'est se soucier de soi. Et des autres.

(...)

Qu'est-ce que visent les techniques de développement personnel ?

Elles visent la transformation de soi. Elles aident à se défaire de phobie, anxiété, déprime, ou timidité. Elles cherchent à améliorer les performances de l'individu. Il peut s'agir de savoir mieux communiquer, gérer son temps, s'affirmer ou éviter de procrastiner.

Quelles en sont les limites ?

Le « développement personnel » manque pour l'instant de définition institutionnelle et cette formule semble utilisée pour légitimer des méthodes très variées. Il appartient à chacun d'être critique devant les programmes proposés et de ne pas se faire exploiter, de savoir discerner le charlatanisme, les pseudosciences et la manipulation mentale, ainsi que la dérive sectaire. Des personnes malintentionnées n'hésitent pas à exploiter la misère émotionnelle des personnes.

C'est la réalisation de soi qui est visée...

Oui. C'est largement la réalisation de soi qui est visée. Le développement personnel favorise l'augmentation de la confiance en soi. Il permet une meilleure connaissance de soi, un accroissement de la motivation, de l'efficacité et de la productivité. Il permet d'élargir son cercle social et les champs d'opportunités. Le développement personnel peut aller jusqu'à donner du sens à la vie ou une nouvelle signification lors d'un tournant de vie. Il s'agit somme toute d'une approche éducative de la personnalité, permettant l'acquisition de compétences introspectives et auto réflexives, autorégulatrices des conduites communicatives et relationnelles.

Le monde du travail s'en empare-t-il ?

C'est très apprécié de nos jours dans de nombreux domaines professionnels. Trop d'impatience pour atteindre un objectif, de modifications brutales dans l'existence, de déstabilisation et d'idéalisation de soi peuvent s'avérer contre-productives, et notamment au travail. Le développement personnel est une solution face à des difficultés à retrouver un équilibre personnel, face à des moments d'incertitude, d'isolement, de crainte de moquerie ou d'incompréhension, face à trop d'auto-centration sur soi au détriment du relationnel avec les autres, avec les collègues.

Quels sont les remèdes ?

Il convient de prendre du temps au temps, de suivre des exercices adéquats, de gravir à son rythme l'échelle développementale. Il faut écouter ses besoins au quotidien tout en écoutant également autrui. C'est un bienfait pour soi et le travail.

Ces deux formes de développement ne se rejoignent-elles pas ?

Elles se rejoignent. Elles nourrissent une éducation globale de la personne. Le développement professionnel peut se nourrir d'un travail sur soi, d'une meilleure connaissance et gestion de soi-même. Le développement professionnel constitue l'ensemble des moyens mis à la disposition des employés pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences relatives à l'exercice de leur métier, tant en termes de savoir-faire que de savoir-être. La progression professionnelle ramène aussi à des éducations de la personnalité, à du savoir-être. On y retrouve le savoir mieux communiquer, mieux gérer son temps, mieux travailler en équipe, mieux gérer son stress, mieux vivre hors des horaires de travail. Autant de paramètres qui soulignent les articulations entre le développement personnel et le développement professionnel.

Il y a donc une continuité entre les deux...

Dans l'ensemble, le développement personnel permet d'assurer le bien-être des professionnels, d'accroître leur confiance en leurs capacités et leur productivité. Mais aussi, ce qui n'est pas mince, il permet de développer leur esprit critique et leur esprit d'équipe, leur réflexion et leur créativité. Ce levier permet d'impliquer davantage les collaborateurs, de « faire équipe », de développer des coopérations entre collègues, de « fidéliser » et d'innover. Le professionnel s'engage avec le développement personnel dans un processus d'autoconstruction ou d'amélioration de soi, profitable à lui, à son entourage, à son métier.

Néanmoins, l'employeur ne doit pour autant s'immiscer dans le privé de ses salariés, non ?

Naturellement, une frontière nette s'impose. Ce qui suppose des formations externalisées de toute confiance.

(...)

Faut-il savoir regarder son travail ? Faut-il le réfléchir ? Faut-il avoir l'esprit critique ?

Regarder son travail avec un esprit critique est une démarche professionnelle. Cela souligne une implication personnelle dans le métier, une envie d'améliorations, du désir de progresser avec intelligence et par l'intelligence du travail, une intelligence que nous pouvons définir en termes d'adaptation...

Est-ce ce qu'on nomme une posture de professionnel réflexif ?

Oui, cette notion est issue des travaux de Argyris et Schön. Ces deux chercheurs nord-américains ont été les promoteurs du praticien réflexif à partir de 1978. On peut dire qu'ils ont fait de la pratique réflexive un antidote, un anticorps à l'excès de scientisme qu'on pouvait rencontrer dans certains métiers (par exemple en architecture, ingénierie ou médecine). Ils ont défendu l'idée que ces professions ne se réduisaient jamais à l'application de principes théoriques généraux pour faire face à une situation particulière, qu'il fallait prendre aussi en considération d'autres facteurs comme l'expérience de travail, les aspects pratiques de l'activité professionnelle. Ce que plus tard, on appellera les savoirs d'action. Ils ont également défendu l'idée d'un praticien réflexif qui analyse son activité de travail dans l'après-coup, seul ou avec ses collègues, et aussi dans le feu de l'action, de façon à s'améliorer ou trouver des solutions.

(...)

Qu'est-ce que désigne la réflexion dans l'action ?

La réflexion dans l'action désigne une logique de régulation. C'est réfléchir dans le feu de l'action, dans l'action en train de s'accomplir, qui est donc inachevée, ouverte sur un ensemble de possibles, pour mieux l'infléchir. Il s'agit de réfléchir à de nouveaux plans d'action pendant qu'il est encore temps. L'idée est de tenter malgré la pression, l'urgence, le stress de réfléchir à la meilleure décision ou micro-décision à prendre immédiatement.

On est dans la situation de marcher tout en se regardant presque simultanément marcher...

Oui. Ce qui évite aussi de tomber. Si je marche en pensant à autre chose, il y a moins de chances que je m'aperçoive du caillou sur le sentier forestier qui va me déséquilibrer. Je risque de mieux voir ce caillou déséquilibrant, si je marche en me regardant marcher, si je suis bien présent à l'action présente, si je suis précisément impliqué dans l'action pour éviter à terme de tomber. Je suis alors dans la régulation, et réceptif à l'environnement, réceptif à la situation globale de marche ou de toute autre activité. La réflexion dans l'action est donc une logique de régulation du cours de l'action.

Avez-vous d'autres exemples plus ancrés dans le domaine professionnel ?

Oui. Par exemple, en même temps qu'il réprimande un élève, un professeur peut penser : « mince, je suis en train de me laisser entraîner dans une escalade de provocation et répression, c'est un cercle vicieux, cela ne va aboutir à rien, qu'est ce que je peux faire d'autre, il faut que je casse ce cercle vicieux, je dois faire autrement ». Du coup, il réajuste son comportement face à l'élève. Cette vive réflexion sur sa propre action est immédiatement réinvestie dans l'action en cours. Cela étant, se poser de telles questions n'est pas évident, car c'est très coûteux en opérations mentales. De plus, il est parfois impossible de s'arrêter de faire une action, d'arrêter la progression du temps et des choses pour prendre le temps de la réflexion.

Et la réflexion sur l'action, qu'est-ce que ça veut dire ?

La réflexion sur l'action désigne en revanche une activité de pensée dans l'après-coup, une fois l'action achevée, terminée, éteinte si l'on reste dans la métaphore du « être dans le feu de l'action ». Il n'est plus possible de modifier le cours des événements, mais il est très enrichissant de repenser à ce que l'on vient de faire, afin de décider de la marche à suivre dans un avenir proche ou lointain.

Qu'est-ce que permet de réfléchir sur l'action ?

Réfléchir sur l'action permet aux professionnels de mieux prendre conscience de ses propres habitudes de travail, voire, parfois, de les faire évoluer. Il s'agit de comprendre dans l'après-coup par quels enchaînements de raisonnements ou de réactions moins réfléchies sont posés des actes que l'on peut apprécier ou regretter. C'est ainsi que Philippe Perrenoud dit que la « pratique réflexive » peut donc encourager et instrumenter un travail sur son propre « inconscient pratique ».

Un inconscient pratique, dites-vous...

L'inconscient dans la pratique de la profession existe. En effet, des choses inconscientes explicitent ce que l'on fait. C'est une option à manipuler avec précaution, car il ne s'agit pas de confondre analyste du travail et psychanalyste de la personne !

C'est de l'ordre d'un détour d'ordre réflexif, c'est ça ?

C'est un détour réflexif sur l'agir professionnel. Il peut permettre d'apprendre de la situation et infléchir les choses pour la fois suivante. Lors d'une action longue qui connaît des temps morts, on peut réfléchir sur ce que l'on vient d'effectuer et ainsi préparer, orienter la suite des événements au fur et à mesure, au fil de petits détours réflexifs, que l'on peut considérer comme des bilans d'étape. Notons que le « réfléchir sur l'action » peut aussi permettre de réguler le « réfléchir dans l'action ». C'est même plus facile parfois : on n'est plus dans le feu de l'action. On peut anticiper, envisager d'autres scripts d'activités, imaginer d'autres plans à activer au besoin dans le « feu de l'action » de travail.

Si l'on évoque la réflexion « dans » puis « après » l'action, ne peut-on s'interroger sur la pertinence d'une réflexion dans l'avant-action ?

La question est légitime. Mais peut-on tout anticiper ? La situation est souvent imprévisible, souvent fluctuante. Elle est rarement stable. Toutefois, la situation de travail présente des stabilités, des invariants sur lesquels s'appuyer.

Pourquoi en amont ne pas favoriser un temps d'anticipation et de planification d'alternatives ?

C'est ce que suggèrent les conseillers pédagogiques par exemple. Ils proposent de penser à des hypothèses de réactivité des élèves et ainsi à des plans B, de sorte qu'il soit plus facile de s'ajuster à la nouvelle situation de classe. Ça réduit les marges d'incertitudes et les flottements. La dynamique de classe est alors meilleure. Néanmoins, la construction des hypothèses, qui est déterminante, n'est pas aisée. Elle exige une excellente connaissance des élèves.

Réfléchir après coup n'est-il pas plus facile ?

La réflexion dans l'après-coup est plus facile, car il s'agit de repenser à son travail en se remémorant ses actions ou à partir de traces de son travail. On n'est pas obligé de construire des hypothèses de réactions, on n'est pas coincé par le stress du feu de l'action. On peut justement prendre dans l'après-coup le temps de la réflexion, et même consulter des documents ou des collègues.

Quoi qu'il en soit, l'objectif du praticien réflexif est-ce bien la régulation ?

L'idée est bien de faciliter la régulation en cours d'action ou pour la prochaine action. Le travail réflexif est toujours un moyen d'anticiper afin de réguler. C'est donc facilitateur. Un praticien réflexif vit dans une espèce de cycle sans fin : chaque réflexion dans l'après-coup, hors du feu de l'action, articule à la fois un retour sur ce qui est passé et une préparation à la prochaine fois. (...)

À quoi servent les analyses de pratique ?

Les différents modèles d'analyse de la pratique sont des dispositifs d'intervention en vue de provoquer de la réflexivité chez les professionnels. Ces dispositifs sont adossés à des théories issues des sciences humaines et sociales.

Quelle est la finalité ?

L'analyse réflexive de la pratique professionnelle, traduite dans un dispositif, favorise la compréhension des situations de travail insatisfaisantes, inabouties, problématiques. La finalité est donc de clarifier ce qui s'est passé, de mettre des mots sur un vécu à la fois objectivé, subjectif et émotionnel, d'interroger les enjeux intimes, psychologiques, sociaux, relationnels, techniques, etc. qui émergent dans une discussion bienveillante entre professionnels. Il s'agit aussi d'offrir un aller-retour entre théories et pratiques qui fondent de la pensée sur le métier. C'est un véritable outil de professionnalisation.

Sur quoi repose l'analyse ?

L'analyse entremêle la situation effective de travail, le travailleur en tant que personne subjective et émotionnelle, la prescription et le contexte de travail.

Qu'analyse-t-on ?

L'objet de l'analyse de pratique n'est pas la situation pour elle-même, mais la façon dont le praticien a perçu cette situation dans le vif de l'action et comment cela a-t-il affecté son action professionnelle, comment a-t-il réagi et quelles furent les conséquences ? La perception du professionnel, son expérience comme les procédures et les environnements de travail sont notamment déterminants.

Quels sont les dispositifs d'analyse des pratiques ?

Rappelons qu'un dispositif est une procédure liée à des postulats théoriques affirmés ou sous-jacents. Il comporte des limites et des avantages. Il induit des questionnements théoriques. Nous avons principalement comme dispositifs d'analyse des pratiques : l'approche clinique, psychosociale et ergonomique.

Qu'est-ce que l'approche clinique ?

Le dispositif de l'analyse clinique des situations de travail vise un public de personnes qui ne travaillent pas ensemble. On y évoque le sujet à l'œuvre, référé au sujet de l'inconscient. La référence est explicitement psychanalytique. On y parle du professionnel vu comme un sujet psychanalytique.

(...)

Qu'est-ce que l'analyse psychosociale des pratiques professionnelles apporte de plus ?

Ce second dispositif considère les professionnels comme des sujets dans leur activité. Il est à la fois le sujet réflexif et conscient, le sujet de l'inconscient et le sujet social, aux prises avec les réalités sociales et institutionnelles. C'est la prise en compte du social qui démarque.

Que vise-t-on ?

La visée est une construction du sens des situations vécues dans le cadre professionnel, par élucidation de ce qui se joue pour la personne, au travers de ses représentations et de leurs logiques personnelles et sociales. Il apparaît des interférences entre le psychique et le social.

(...)

En quoi diffère l'option ergonomique ?

Ce dispositif est centré sur l'analyse du travail effectif, avec une focale sur les aspects techniques propres au métier, qui peut être apportée par une personne autre que l'animateur, par exemple un expert professionnel du domaine dont il est question. Un regard croisé enrichit ainsi l'expérience de l'analyse de pratique qui selon la théorie des sciences du travail s'appelle plutôt "analyse de l'activité" versus "analyse de la tâche". Ce groupe d'analyse s'appuie sur des traces du travail, souvent la vidéo. C'est une procédure ergonomique qui se réfère à des postulats issus de l'ergonomie où on observe les enjeux et les relations entre tâches prévues, tâches attendues, tâches redéfinies et tâches réalisées, afin de déterminer les écarts éventuels qui soulignent les difficultés, les inventions et les intelligences du métier. Et où l'on envisage une ouverture vers des possibles pour des actions futures. Notons qu'il existe souvent un écart entre l'intention et la réalisation d'une action, qu'il existe des écueils ou des difficultés à agir. Ce qui conduit parfois à l'observation d'une différence entre ce que dit faire le professionnel, ce qu'il effectue réellement, ce qu'il pense devoir faire. L'option ergonomique ne vise pas une

normativité, elle cherche seulement à comprendre le métier dans tous ses aspects, à en tirer une connaissance pragmatique et épistémique.

Quels sont les outils employés ?

Les outils employés sont le dispositif de l'autoconfrontation simple et de l'autoconfrontation croisée avec un collègue face au film de son action (vidéo ou audio enregistrée, au préalable), ainsi que la tenue de chroniques du travail, le récit de travail, des prises photographiques, l'expérience de l'instruction au sosie, des journaux réflexifs. Ce sont des outils mobilisés pour amener à co-analyser des situations de travail.

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Si l'expertise est trop prégnante, il convient d'éviter le danger de dériver vers une norme, un modèle de prescriptions. Il faut donc donner à voir sans montrer. Il faut savoir suggérer sans imposer. Ce que l'ergonome peut impulser au moyen du découpage en un script, de la formalisation du déroulement de l'intrigue du film, de la réalisation d'une carte mentale, de sorte à constituer en objet d'étude le travail filmé. Ce sont aussi des outils conçus de manière à objectiver ce que le film véhicule en termes d'émotion, d'affect, d'humanité.

(...)

Et l'analyse du travail, qu'apporte-t-elle de plus que les groupes d'analyse de pratique ?

L'analyse du travail conduit à former les professionnels qui y participent. Ils se décentrent de leur travail, ils se voient travailler au travers de la projection du film de leur activité professionnelle. Ils développent une compétence métacognitive qui accroît les aptitudes à la régulation des activités, à l'ajustement des actes ou des opérations professionnelles aux variabilités des contextes.

Cela correspond à l'analyse des pratiques selon l'option ergonomique...

Absolument. Cette option d'analyse des pratiques s'inspire des travaux de la psychologie du travail, plus précisément de la psychologie ergonomique, des travaux de Leplat sur les différents registres de tâche et activité, qui sont centraux dans l'analyse de l'activité de travail. Néanmoins, entrer dans une procédure d'analyse de l'activité exige un investissement plus conséquent de la part du professionnel. Cette analyse est centrée sur les gestes professionnels, les actes cognitifs au sens de la psychologie cognitive, les savoirs d'action. Il est posé que toute situation professionnelle est complexe, car il y interfère aussi des données institutionnelles, sociales et personnelles, obligeant des adaptations. Le regard sur cette complexité est rationnel et constructif. Il s'agit d'apprendre ou réapprendre le métier.

(...)

D'où provient la notion d'activité de travail ?

La notion d'activité trouve son origine dans l'analyse du travail, une perspective d'ergonomie et de psychologie du travail. Cette perspective prend en compte la tâche à effectuer qui est aussi objet d'analyse. C'est un préalable avant d'analyser l'activité. Celle-ci n'est pas la seule exécution de la tâche, mais une redéfinition singulière de l'opérateur, car l'activité déborde toujours de la tâche. Cette notion s'appuie aussi sur le principe selon lequel l'activité humaine est toujours organisée, sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes. C'est cette organisation de l'activité qui rend celle-ci efficace, compréhensible, reproductible et analysable.

Et cela diffère-t-il donc de la notion de pratique ?

La notion de pratique ne tient pas compte de tout ce qui fait l'activité du praticien, comme la prescription, son stress, ses représentations, ses connaissances, sa fatigue et d'autres variables que les analyses ergonomiques du travail prennent en compte. On parle aussi de la notion d'organiseurs de l'activité.

Qu'est-ce que sont ces organisateurs ?

Ces organisateurs de l'activité sont des éléments stables qui caractérisent l'activité de travail, des configurations ou schèmes d'activité réguliers. Au-delà de la grande variabilité des situations de travail, il est possible de repérer des modes d'organisations stables de l'activité de travail. Auxquels répondent des manières personnelles d'interagir sur ces modes stables d'organisation en fonction des représentations et des connaissances du professionnel, d'une intersubjectivité, ou des particularités d'une situation. Ce qui engage à raisonner en termes de généralité/singularité et de stabilité/instabilité.

(...)

À quoi sert l'analyse du travail ?

L'analyse du travail sert à cerner les modèles cognitif et opératif qui composent l'activité de travail du professionnel. Il s'agit de repérer l'invariance, le générique ainsi que le singulier, le personnel dans la perspective d'une modélisation du métier à conceptualiser, de manière à former les praticiens.

La formation et l'analyse du travail vont donc ensemble...

Analyser le travail est une démarche formative en soi et un préalable à la construction de plans de formation nous dit la didactique professionnelle. La mise en mot de ce que l'on fait est déjà une première analyse, une formation à la distanciation, une mise à distance pour observer et tenter de saisir le déroulement de son action. C'est retracer une intrigue avec ses épisodes, ses continuités et ses ruptures, les incidents critiques et les bonds cognitifs. C'est reconstituer l'histoire, la narration de son activité, de son action. C'est repérer in fine une architecture de son activité que l'on se réapproprie et que l'on peut questionner. Tout cela est en rapport avec la théorie dite de l'activité ou de l'action.

Qu'est-ce que la théorie de l'activité ?

La théorie de l'activité est née des travaux des théoriciens soviétiques du début du XXe siècle. Cette théorie revient sur le devant de la scène avec les théories de la cognition et de l'apprentissage. Elle postule que l'activité du sujet comporte des composantes psychiques, corporelles et artefactuelles. Elle est en effet médiatisée par des outils cognitifs et matériels.

Quels sont les auteurs les plus connus dans ce champ d'investigation ?

La littérature scientifique retient quelques auteurs venus d'horizons différents qui ont tous défini l'action selon des perspectives particulières, en fonction de leurs orientations sociologiques ou psychologiques. Ce sont principalement des psychologues et des didacticiens, très critiques vis-à-vis des approches behavioristes, qui ont apporté leur pierre à l'édifice d'une théorie de l'action, et surtout de quoi appréhender le développement cognitif des humains au travail, en formation ou pendant leurs loisirs.

Qu'est-ce qu'explique cette théorie ?

L'activité trouve son origine dans les structures intrapsychiques du sujet (cognitions, émotions, motivations) qui se développent et interagissent avec les structures interpsychiques (langage, gestes). L'activité est toujours contextualisée, en interaction avec un environnement. Elle possède une intention même si cela semble confus a priori. Elle s'inscrit dans des rapports

sociaux, assez souvent dans un système d'action collective. Elle exprime aussi l'acteur puisqu'elle donne à voir ses compétences, sa personnalité, son identité somme toute. De manière générale, nos activités sont donc insérées dans une matrice sociale qui est composée d'individus et d'outils (artefacts). La prise en compte du contexte (de la situation) dans la compréhension d'une activité est une caractéristique fondamentale.

Quels sont les objets de recherche ?

Les objets de recherche des théories de l'activité sont des systèmes complexes plutôt que des individus. Il est accordé une place plus large au processus de médiation et d'internalisation des artefacts.

Comment est structurée l'activité ?

Leontiev, qui est l'un des pères fondateurs de la théorie de l'action, distingue trois niveaux d'activité : les activités proprement dites, les actions et les opérations. Il définit ainsi un système tripolaire de l'activité humaine. Toute activité unit un motif (sa finalité qui la génère), une action (qui vise un but immédiat) et des opérations (les modalités instrumentales d'exécution de l'action).

(...)

Que faut-il aller regarder pour analyser le travail en vue de former ?

Nous l'avons vu. L'ergonomie de langue française souligne la différence existante entre travail prescrit et travail réel. Le travail réel dépasse toujours la prescription : les professionnels font plus ou autrement ce qui leur est demandé de faire. Ils développent des stratégies, des inventions. Aussi pour appréhender le travail, on ne peut pas se contenter de lire la prescription, il faut aller regarder le travail effectif : le filmer, en parler, et l'analyser, le discuter pour le comprendre.

(...)

Que recherche-t-on alors précisément ?

Il est recherché, dans un premier temps, la mise à jour d'une structure conceptuelle de la situation, qui est un recueil d'organiseurs de l'activité, constituée de concepts pragmatiques, et dans une certaine mesure, de concepts scientifiques, que les professionnels mobilisent dans l'action pour diagnostiquer la situation de travail et agir avec pertinence, en adaptant un régime de fonctionnement. Et il est recherché, dans un second temps, un ensemble de stratégies personnelles issues du modèle opératif du praticien. Ce modèle opératif représente la manière originale de chacun des professionnels de s'ajuster aux situations, aux événements imprévus. Le modèle opératif constitue en effet la perception et le traitement par le praticien de la structure conceptuelle de la situation d'exercice de sa fonction. Il s'agit de son appropriation personnelle de la structure conceptuelle d'organiseurs de l'activité.

Il y a donc toujours deux étapes essentielles...

Oui. Pastré écrit : « l'analyse du travail en didactique professionnelle suppose deux étapes successives : la première est centrée sur la structure conceptuelle de la situation et identifie des concepts organisateurs. La seconde est centrée sur le modèle opératif des professionnels et identifie les jugements pragmatiques qui permettent de rendre compte de la manière dont ils organisent leur activité » (Pastré, 2008). Il convient donc de saisir un modèle d'organisation de l'activité et d'actualisation de ce modèle dans la représentation qu'en ont les travailleurs, révélant une façon personnelle d'agir. Ce qui conduit donc à une analyse du travail en deux temps.

(...)

Quelle solution propose alors la didactique professionnelle ?

La didactique professionnelle propose de s'intéresser aux éléments des situations de travail qui en font un endroit d'apprentissage propice au développement de compétences. Elle identifie des situations ou zones potentielles de développement (Mayen, 1999), des compétences critiques qui font qu'un professionnel est plus compétent qu'un autre, des schèmes d'action professionnelle. Son but est de développer des compétences, autant que faire se peut en situation de travail et qui participent activement à l'organisation du travail. C'est pourquoi, au sein de son modèle théorique, la notion de concept pragmatique ou d'organisateur de l'activité de travail est centrale. On ne peut pas comprendre l'activité de travail si on ne va pas jusqu'à la manière dont elle est organisée. C'est pourquoi les questions de la réflexivité, de l'analyse, de la simulation, du débriefing, de l'action de formation au sein de l'entreprise concernent fortement la didactique professionnelle.

Sur quoi repose l'analyse de l'activité en didactique professionnelle ?

L'analyse du travail doit se penser en termes d'activités, ou de successions d'activités dont il s'agit de comprendre l'organisation. Du coup, l'analyse de l'activité repose globalement sur deux dimensions : la dimension invariable et stabilisée (qu'on retrouve dans toutes les situations similaires) et la dimension variable due à la personnalité du professionnel et des éléments variés du contexte (qui fait la singularité du travail).

(...)

Qu'est-ce que comprend la structure conceptuelle ?

La structure conceptuelle ou invariante d'une situation de travail donnée est composée d'un ensemble d'organiseurs de l'activité qui l'organisent, la stabilisent et assurent des ajustements. Cette dynamique d'adaptation est comprise grâce à la notion de schème opératoire qui peut s'adapter grâce à sa plasticité ou se voir renouvelé, s'il n'est plus suffisamment adapté et adaptable. Le professionnel doit alors construire un nouveau schème.

Ces organisateurs sont-ils des schèmes ?

Oui. Les organisateurs de l'activité se comprennent comme des schèmes d'action professionnelle.

À quoi servent ces organisateurs ?

Les concepts organisateurs de l'activité sont essentiels au bon déroulement de l'activité. Ils permettent d'effectuer un diagnostic de situation, de repérer dans quelle classe de situation on se situe et donc d'envisager un bon ajustement pour la réalisation de l'activité en prenant la bonne décision, celle qui rend l'action efficace face aux inattendus de la situation.

(...)

Globalement, comment comprendre l'activité humaine ?

Pour comprendre l'activité humaine, il faut admettre que l'organisation de l'activité se comprend dans un premier couplage : c'est le couplage entre le sujet et la situation. En effet, il faut admettre que le sujet agit toujours en situation, laquelle interagit sur ses actions. Car le sujet est confronté à une situation par nature complexe, dynamique et insécable. Il y a dans la situation une part d'incertitudes, car tout n'est pas envisageable et programmable, une part d'interactivité également peu prévisible avec des systèmes, des machines ou d'autres personnes.

Ce qui signifie que le travailleur est confronté à des obligations d'adaptation à la situation, en la transformant ou en transformant son modèle d'action, sa base d'orientation de l'activité. Il transforme ainsi la situation autant qu'il est transformé par elle, parce que ses représentations professionnelles doivent évoluer. À partir de là, il faut admettre que l'organisation de l'activité se comprend aussi en référence à un deuxième couplage : c'est le couplage entre l'invariance et l'adaptation. Cela nous renvoie exactement au concept de schème. Comme l'explique Pastré, s'il n'y avait que de l'adaptabilité, on fonctionnerait comme des girouettes, au gré des vents, heureusement, il existe de l'invariance, des éléments invariants qui permettent justement l'adaptabilité...

Oui bien sûr...

Sans invariants, il faudrait qu'on réapprenne tout à tout moment. Et en même temps sans adaptabilité, on aurait un comportement complètement stéréotypé, qui se produirait totalement à l'identique et forcément inadéquat dans certains cas. Parce que sourd aux nécessités d'ajustement aux imprévus. Donc totalement inefficace. Le concept de schème permet justement de comprendre comment on peut articuler invariance et adaptabilité, comment l'adaptation est la clef fonctionnelle de l'activité de travail.

Pouvez-vous rappeler le déroulement de l'analyse en didactique professionnelle ?

On va d'abord dans un premier temps s'intéresser à la tâche prescrite. On va prendre en compte ce qui relève de la tâche prescrite (ce qu'un praticien doit faire) et ce qui relève du travail réel (ce qu'un praticien fait effectivement), afin de distinguer un écart révélateur (éventuellement et en partie) d'une intelligence du travail. Car, c'est bien dans l'activité réelle qu'on trouve la dimension créatrice du travail : l'activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions. Elle est toujours personnelle et originale. Elle montre en bien des cas de l'intelligence au travail ; de l'intelligence de réalisation, de stratégies, d'adaptation.

(...)

Que signifient les zones potentielles d'apprentissage ?

Ce sont des endroits propices au développement de compétences, rencontrés dans des situations de travail ou des séries de situations, abordées du point de vue de l'activité. 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 il est possible d'opérer l'identification de situations de travail favorables pour l'apprentissage professionnel, et en même temps, qu'agissant sur celles-ci, on peut accroître et orienter leur potentiel.

Que doivent comporter ces situations potentielles d'apprentissage ?

Ces situations potentielles d'apprentissage doivent comporter suffisamment de gestes professionnels à acquérir, de réflexivité à développer, de problématisation à dénouer. Elles doivent permettre des activités qui engendrent des apprentissages de qualité. Ces activités doivent engager l'adhésion des professionnels, leur engagement et leur réflexion. Elles doivent soutenir la construction et le développement d'observation et de comparaison pour catégoriser, de raisonnement pour conduire et de pensée pour décider. Pour ce faire, il faut rapporter les conditions de travail et la matrice du travail en question aux activités porteuses d'apprentissages chez les professionnels. Il faut interroger quels gestes professionnels la situation appelle-t-elle ? Quelles activités cognitives la situation suscite-t-elle ? En quoi l'action

du formateur soutient-elle ces activités ? Quelle forme de métacognition ou de posture réflexive est-il possible de développer à partir de la situation ?

Est-ce que, par nature, le travail est une expérience enrichissante et formatrice ?

L'apprentissage en situation de travail est inhérent à l'activité même de travail parce que comme l'explique Pierre Rabardel, dans toute activité professionnelle, il y a une activité de production (s'agissant de biens ou de services) et en même temps une activité constructive de la personne qui agit pour produire. Il s'agit en effet d'un accroissement de sa compétence au fil de l'accumulation d'expérience du travail. De fait, le travail est toujours une expérience enrichissante et formatrice. C'est pourquoi la formation en alternance accorde une place éminemment importante à la formation par les situations de travail. C'est pourquoi se sont développées, en tout juste quelques années, les actions de formation en situation de travail.

(...)

Quelles sont les diverses formes d'accompagnement des professionnels ?

La chercheuse Paul a opéré une synthèse appelée la nébuleuse de l'accompagnement où elle définit plusieurs formes d'accompagnement. Nous avons ainsi le parrainage qui consiste à accueillir, introduire et veiller sur une personne ; le sponsoring qui est un soutien et une réponse à un besoin ; le conseil qui consiste comme son nom l'indique à conseiller, assister, guider, orienter. Le mentoring est le nom modernisé du préceptorat qui veille à éduquer, enseigner, instruire, guider, conseiller et apprendre à vivre. Maëla Paul ajoute le compagnonnage qui s'enracine dans une histoire collective de métier, un itinéraire professionnel, des qualités techniques et humaines reconnues en vue d'une transmission de savoir-faire, de tours de main, de savoir-être. Enfin, le coaching, un terme à la mode, consiste à l'entraînement, à l'assistance, au soutien. Il diffère du tutorat qui ajoute à soutenir et assister l'idée de surveiller si le geste professionnel s'effectue correctement par exemple. Chaque forme d'accompagnement répond à des besoins pressentis et à des objectifs de formation déterminés.

Et le tutorat ? Qu'apporte de plus le tutorat ?

Il permet un guidage personnalisé de l'apprenant dans son nouveau métier. Le tuteur accueille le stagiaire, lui explique les tâches de travail à effectuer. Il lui montre comment effectuer précisément des tâches par la démonstration de gestes professionnels ou gestes de métier. Il observe les résultats et les progrès réalisés. Il stimule une réflexion personnelle de l'apprenant, toujours située au centre du processus d'apprentissage. Le tuteur organise ainsi l'apprentissage et l'évalue. L'explicitation de l'activité, son application et son analyse participent de ce processus, qui reprend les principes ergonomiques de l'analyse de l'activité, adaptés à l'apprentissage.

Et la supervision, qu'est-ce que c'est ?

La caractéristique essentielle de la supervision est qu'il s'agit de l'accompagnement d'un autre professionnel de l'accompagnement. Il se vit du partage d'expérience et de connaissance, du conseil entre supervisé et superviseur. La supervision vise donc à professionnaliser. Certains spécialistes voient la supervision comme une forme spécifique de mentorat, où un mentor plus expérimenté guide un collègue sur le chemin du développement de la réflexivité. L'objectif est de faire en sorte que la personne supervisée active ses propres ressources, actualise son potentiel à partir d'un regard critique sur son activité d'accompagnement.

(...)

Pour conclure, la question du travail est récemment devenue un sujet sensible...

Oui, c'est un sujet sensible de l'actualité au tournant de l'année 2023, au regard des débats sur la réforme des retraites, l'utilisation industrielle de l'intelligence artificielle ou bien la remise en cause du modèle productiviste face à des urgences climatiques et sociales. Cependant, certains chercheurs pointent le paradoxe d'interroger l'avenir et les évolutions concrètes du travail sans toutefois aucune discussion sur la valeur « travail ».

C'est-à-dire ?

Les débats actuels sur les transformations du travail ne s'interrogent jamais sur la place du-dit travail dans le quotidien de chacun. Il existe un consensus qui n'est pas questionné, une doxa, sur le caractère central et indépassable du travail pour construire sa vie dans nos sociétés contemporaines. La perception du travail comme le moyen d'obtenir un revenu, favorisant l'émancipation, demeure, sans jamais interroger en miroir les aliénations possibles du travail. On doit gagner ses revenus et une large partie de la population refuse l'idée d'un revenu minimum garanti pour tous au nom de la solidarité.

Pourtant le rapport au travail, dans l'après-Covid 19, a évolué...

Le spectre du chômage s'amenuise, la technologie accrue et la robotisation facilitent le travail et le télétravail offre des adaptations, l'intelligence artificielle va libérer le cerveau de certaines pressions comme jadis la machine. Toutefois, le travail correspond à une valeur morale associée à l'effort. C'est aller « au-delà de soi-même », pour s'émanciper, pour créer, pour se socialiser. Cette valeur poursuit son cheminement alors que nous ne connaissons pas vraiment l'avenir du travail, alors que sa valeur économique n'obéit plus aux mêmes besoins qu'autrefois du fait de l'évolution technologique. Après le remplacement de l'ouvrier spécialisé par la machine dans de nombreuses entreprises, nous sommes à l'aube du remplacement par l'intelligence artificielle des activités intellectuelles. Il apparaît une tension entre la raréfaction de la nécessité de travail pour produire de la richesse et le consensus moral autour de la nécessité de travailler pour exister socialement. L'avenir du travail n'est pas pensé, imaginé, scénarisé : la diminution drastique du temps de travail obligé, l'idée de dé-lier le revenu pour vivre au principe d'emploi rémunéré ne sont pas envisagées, pas plus que de vrais nouveaux métiers discutés ou quelques alternatives qui feraient société et travail.

Il y a du « flou » dans l'avenir de la question du travail...

Oui, l'avenir du travail, et les réformes sur la retraite, conçue comme une revanche méritée sur les années de sacrifice professionnel, crispent davantage une population désorientée et témoin des changements de processus et d'images du travail. La résultante est une lente dégradation de la qualité et de l'intérêt du travail avec de l'absentéisme, de la précarisation, de la parcellisation des tâches de travail, des « boulots » purement alimentaires, les jobs « à la con », le « quiet quitting » consistant à travailler au minimum dans l'emploi occupé, la souffrance au travail ou la grande démission. L'égoïsme est la valeur la mieux partagée dans les milieux de travail, avec la mauvaise foi et le chacun pour soi. Certains exercent des métiers intéressants et rémunérateurs et défendent une position conservatrice pour garder leurs privilèges et laisser aux personnes peu qualifiées des activités professionnelles pénibles et non porteuses de sens ou d'émancipation, qu'ils ne souhaitent surtout pas accomplir.

Cela engendre une dualisation salariale des métiers encore plus difficile à supporter, déjà dénoncée par le philosophe André Gorz, dangereuse pour la démocratie dans la mesure où s'éloigne l'horizon d'égalité et d'autonomie. L'idée morale d'un travail émancipateur se traduit

par un contrat salarial producteur d'inégalités et très réducteur d'autonomie. Les emplois les plus socialement utiles sont les moins rémunérateurs (santé, éducation, services publics...). La répartition des tâches collectives ingrates (transport, entretien...), à l'image des tâches domestiques réparties en famille et selon le sexe, est complètement inégalitaire et injuste.

(...)

Pourtant, l'idéologie du travail comme valeur en soi semble reculer dans les jeunes générations...

Les jeunes travailleurs ne veulent plus être assujettis au travail, être esclaves du travail. Ils le questionnent, ils souhaitent des alternatives. Des enquêtes montrent que les jeunes travailleurs ne souhaitent pas que leur vie soit subordonnée ou sacrifiée au profit du travail. Il n'y a pas un refus de l'effort ou un manque d'intérêt pour le travail, mais simplement le désir que le travail faisant partie de la vie, pour autant, ne la gouverne pas. Les jeunes souhaitent ainsi reprendre le pouvoir sur leur existence. Par ailleurs, certains modes contemporains de managements et d'organisations des entreprises empêchent de trouver du sens aux efforts consentis. Tout comme la précarisation de l'emploi.

(...)

Quoi qu'il en soit, le rapport au travail évolue, comme le sens du sacrifice et le besoin de gratifications. Les espaces et les temporalités du travail évoluent également. Le télétravail tend à se développer et à prendre ses marques dans le secteur tertiaire tout en modifiant l'espace-temps de la production. Le travail se partage entre le domicile personnel et des espaces d'entreprise. L'employé se transforme en collaborateur "nomade et connecté", combinant du bureau flexible et du télétravail, soit à domicile soit dans des tiers lieux.

(...)

Quoi qu'il en soit, les évolutions ou métamorphoses du travail sont essentiellement dues à des causes extérieures aux souhaits des salariés qu'il s'agisse de crise sanitaire ou de causes économiques qui font toujours la loi du travail, comme le démontre Gortz dans son ouvrage sur les "métamorphoses du travail". L'auteur nous rappelle que le travail humain à visée d'échange économique n'a pas toujours été une conception dominante. Jadis, dans l'Antiquité et au Moyen-Âge, on travaillait beaucoup moins que de nos jours. L'avènement du capitalisme industriel a modifié les choses. La société du travail est apparue avec son cortège d'injonctions et une valeur suprême accordée au travail. Il est alors considéré comme un devoir moral, une obligation sociale, la voie vers la réussite personnelle.

Quelles sont les idées ou les principes mis au-devant de la scène du travail ?

L'idéologie du travail nous dit que plus chacun travaille, mieux se porte la collectivité. Elle ajoute même que ceux qui travaillent peu ou pas portent préjudice à la collectivité. Le postulat pousse jusqu'à formuler que la personne qui travaille bien est une personne qui réussit sa vie. Conséquemment, la personne qui travaille mal ou peu est fautive. Chacun est fautif de ses échecs et faillites. Qui ne réussit pas en est fautif et coupable. La société du travail est intransigeante, on en appelle même au sentiment de solidarité : il faut travailler pour payer les retraites de nos seniors. Quoi qu'il en soit, des idées imprécises sur le travail circulent. Ce sont souvent des raccourcis qui servent une idéologie conservatrice du travail.

Alors comment nouvellement définir le travail ?

On entend souvent par travail une activité payée qui est accomplie pour le compte d'un employeur. Or, il existe trois types de travail. On a le travail à but économique, le travail

domestique et pour soi, et l'activité autonome qu'on accomplit librement sans nécessité. Il peut s'agir d'activités artistiques, scientifiques, relationnelles, voire éducatives, charitables ou d'entraide. Toutes ces activités requièrent un travail au sens de l'effort à accomplir, d'une application à suivre méthodiquement, d'un résultat à atteindre. Toutes ces activités présentent une organisation invariante tout comme les activités de travail. On y retrouve des schèmes d'action, du générique et du singulier dans leurs organisations, des invariants opératoires et de la flexibilité. Cette typologie du travail n'affecte pas le regard ergonomique ni son intervention. Le travail à but économique est devenu dominant grâce au capitalisme et à la généralisation des échanges marchands. Il a éliminé beaucoup d'échanges de services non marchands et de productions artisanales dans lesquelles le but économique était secondaire face au grand plaisir de créer du beau. De nos jours, le raisonnement est complètement économique. Le règne de l'argent et de la rentabilité s'est imposé partout, même dans les domaines du beau. L'esthétique n'est plus gratuite. Le marché de l'art le prouve. Bientôt faudra-t-il payer pour admirer de superbes paysages ? C'est déjà le cas dans de nombreux parcs nationaux des États-Unis. La beauté se paye. Tout est argent. Tout revient à l'argent. Le travail payé est devenu la valeur suprême de la société, quitte à nier les réalités de l'économie et du progrès robotique qui nous disent clairement que le travail possède des limites comme toutes choses.

Et par ailleurs la révolution technologique continue produit rapidement des économies de travail dans les industries ainsi que dans les administrations et les services....

Comme l'explique André Gortz, on assiste alors à des productions croissantes qui sont assurées avec des quantités de travail décroissantes. Ce qui signifie que notre société n'a donc plus besoin que tout le monde travaille à plein-temps. Les conceptions sur le travail semblent ainsi déconnectées des réalités du progrès industriel, technologique et numérique. Néanmoins, en creux, on voit que l'informatisation du travail a mené à une densification des activités professionnelles par l'élimination des temps morts et une contrainte d'accélération de la cadence de travail. Même si cela peut être masqué par des réductions et des flexibilisations des horaires, la densité de travail est épuisante et peu favorable à un développement d'activités personnelles épanouissantes après les heures de travail. Il s'ajoute que le fonctionnement de systèmes automatiques de travail réduit l'emploi du travailleur qui est plutôt de "service" qu'au "travail", parce que son ouvrage consiste essentiellement à surveiller, à éventuellement re-programmer, à corriger, à réparer le fonctionnement automatisé. Le travail n'est plus la fabrication d'un produit objet que le travailleur prend soin de réaliser dans l'usine, mais une fonction qui surveille l'ouvrage du robot qui remplace la main-d'œuvre humaine. Le travailleur ne fait que regarder la machine effectuer ce qu'il pouvait avoir à cœur de faire. Le sens du travail a évolué, et ce n'est pas terminé. L'éthique, la conscience professionnelle, le plaisir de faire s'en trouvent bousculés.

Alors, pourquoi travailler ? Travailler pour quoi, à quoi, pour faire quoi, pour qui, avec qui ?

Le sens du travail ne semble plus faire sens. Pour André Gortz, le projet d'une société libérée, où tout le monde pourra travailler, mais de moins en moins dans un but économique, s'inscrit dans le sens du développement historique. Ce projet donne une cohésion et une perspective à la société. Le même auteur affirme que, pour la première fois dans l'histoire moderne, le travail payé pourra cesser d'occuper la majeure partie du temps, de la vie. Ce qui exige, ajoute-t-il, que chacun trouve pour son existence un autre sens que le travail payé. Nous pouvons nous

détourner des besoins humains, plus facilement couverts qu'auparavant grâce à la mécanisation et à la robotique croissante, et regarder d'autres besoins inexplorés qui sont à pourvoir : les besoins d'espace, de silence, de temps, de beauté, de contact humain, de solidarité intergénérationnelle, etc. Regardons de ce côté-là ! Nous pouvons y puiser de nouvelles occupations.

(...)

Les thèmes de la "libération du travail", du "travailler autrement" et du "travailler moins pour travailler tous" sont encore plus d'actualité...

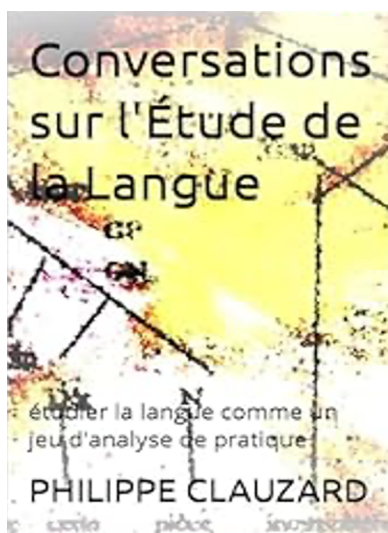
Absolument. Tout comme un impôt sur la robotisation, suggéré par Benoît Hamon en 2017, afin de financer le chômage, et peut-être les retraites des seniors, ou mieux, un revenu minimum universel pour tout adulte. C'est une vraie question morale qui devrait être tranchée rapidement. L'heure n'est donc plus de travailler plus, mais plutôt moins, en sachant partager le travail avec les autres, voire de travailler autrement. Ce qui signifie reconnaître socialement de nouvelles formes de travail à valoriser, comme les emplois gratuits, les travaux de solidarité publique, les emplois en faveur de la préservation écologique et de la transition écologique, l'engagement associatif, les activités intergénérationnelles, les emplois d'aide à autrui, les emplois en faveur de l'esthétique, les activités politiques de gestion des cités et des états, les emplois gratuits de retraités experts, etc. Le travail est donc à réinventer ! L'heure est à développer des activités autonomes, des occupations passionnantes, des centres d'intérêt pour se réaliser, réaliser sa vie. Pour ce faire, il semble nécessaire de rouvrir les maisons pour tous, les coopératives d'échange de service et d'aide mutuelle, les ateliers coopératifs de réparation, les cercles des échanges de connaissances, les clubs de création artistique et artisanale. Bref, il est peut-être temps d'ouvrir de nouveaux lieux de socialisation, autres que le lieu du travail salarié. Moins travailler signifie davantage s'impliquer dans des tâches culturelles, éducatives, artistiques, artisanales, sportives, d'assistance, d'autoproduction d'aliments ou d'objets, des relations sociales de quartier, etc.

Débattre ainsi du travail est passionnant et ouvre de nouveaux horizons...

Débattre du travail remet en cause un grand nombre de principes comme le mérite et l'effort, la solidarité, la productivité et l'écologie, la création de richesses et la « gadgetisation », les règles de l'échange marchand et la marchandisation, la dignité humaine et l'argent, le partage et le vivre ensemble, etc. C'est remettre fondamentalement en cause la primauté de l'économique sur le politique, le social et l'écologique. Y sommes-nous prêts ? À quoi tenons-nous vraiment ? Quel est notre rêve pour demain ? Certaines personnes font leur choix et viennent, après des années d'études supérieures et d'exercices professionnels dans des bureaux, vers des métiers de l'artisanat, qui sont des métiers du solide, du durable et du vrai. Ils effectuent un passage qui va à rebours d'une société de la fluidité, de la célérité, voire de la futilité. L'artisan travaille le beau geste, valorise la lenteur, cultive la modestie. On y retrouve du sens, loin de toute aliénation. Cependant, pour Schwartz, l'activité de travail n'est jamais une pure exécution aliénante. Elle est toujours un essai de réinventer, plus ou moins, des manières de faire, des manières de survivre aux contradictions, aux contraintes, aux diktats, aux éléments "flous" dans le travail. L'aliénation n'est pas forcément l'horizon d'un travail mal vécu. Les sciences du travail nous disent les intelligences des salariés pour adapter le travail à leurs possibilités physiques ou cognitives, aux contextes variables, aux incertitudes et aux opportunités. Elles disent l'intelligence du travailleur à rendre plus intelligente sa fonction professionnelle. Ainsi, le travailleur possède-t-il toujours le dernier mot ?

Pour continuer la lecture de l'ouvrage complet, vous pouvez le commander dans la boutique Amazon : [Conversations sur le travail, l'ergonomie et la professionnalisation: Dire le travail et l'analyser afin de se professionnaliser](#), par Philippe Clauzard (Série Apprendre et former, Amazon Kindle), cliquez [ici](#).

Et encore comme ouvrage purement didactique :



[Conversations sur l'Étude de la Langue : étudier la langue comme un jeu d'analyse de pratique](#), par Philippe Clauzard (Série Apprendre et former, Amazon Kindle)

L'étude de la langue ne fait pas consensus. L'école semble en perpétuelle tension entre la maîtrise du système et la maîtrise de son utilisation, entre une vision purement utilitaire de la grammaire et une vision plutôt réflexive sur la langue que chacun parle. Ces deux projets ne coïncident pas nécessairement

dans les pratiques de classe. C'est bien parce que nous faisons tous dès le plus jeune âge de la grammaire sans le savoir qu'il est possible de comprendre l'étude de la langue comme une analyse de la pratique de la langue, de sa langue. Par ailleurs, l'étude de la langue ne jouit pas d'emblée d'une envie d'apprentissage. Pour certains, c'est une pratique ennuyeuse, peu significative, répétitive... Le retour sur investissement de l'étude de la langue dans l'écriture de texte ou le discours oral n'est pas non plus toujours probant. Chacun cherche à tirer son épingle du jeu au mieux pour enseigner avec astuce une discipline compliquée qui fait débat, parce que c'est une discipline scolaire qui n'est pas scientifique et qui manque de stabilité, d'assise, de cohérence. Et si chacun devenait l'auteur de sa grammaire, apprendrait de manière critique un code partagé et nécessaire à respecter tout en sachant bien s'en distancier pour également mieux l'appivoiser. Chacun peut apprendre à respecter une grammaire et inventer de nouvelles propositions formelles et théoriques à débattre, à la fois comme usager et acteur créateur... Conversons-en, étudions et réfléchissons à l'apprentissage d'une grammaire renouvelée...



DÉBRIEFER & EXPÉRIMENTER LA LANGUE : UN LEVIER POUR L'ETUDIER ET LA COMPRENDRE, par Philippe Clauzard (Série Apprendre et former, Amazon Kindle)

Au terme de 20 ans de recherche sur l'analyse du travail enseignant en étude de la grammaire, nos conclusions nous orientent vers une nouvelle façon de faire apprendre la grammaire. Influencés par les sciences du travail et du développement, nous pensons

qu'il est possible de renouveler l'apprentissage grammatical selon une nouvelle optique d'analyse de pratique langagière et d'expérimentation qui encourage la conceptualisation d'un savoir grammatical, déjà manipulé, sans conscience.(...) La problématique se résume en une seule question : comment enseigner sérieusement une modélisation grammaticale de la langue insuffisante, une théorisation incomplète de la structure du fonctionnement de la langue française ? Comment enseigner une « science » de la langue qui n'en est pas une ? (...) Cet ouvrage tente une réponse à sa manière en proposant de renouveler l'approche de l'étude de la langue, d'envisager du « débriefing langagier » en vue de construire une grammaire « critique » qui accepte les tâtonnements, les controverses, les discussions, et, pourquoi pas, les inventions grammaticales alternatives. Afin de ne pas se faire dominer par la langue, mais de la dominer. Réinventer la grammaire ne signifie pas pour autant ne pas apprendre et respecter le code grammatical actuel et partagé. Outre un scénario précis de séance d'analyse de pratique de la langue, et des propositions d'activités pédagogiques, quelques chapitres traitent des aspects théoriques de l'étude de la langue et de la grammaire : histoire, définitions, représentations, psycholinguistique, cognition et didactique..

Et pour les étudiants :



Conversations sur le mémoire de recherche universitaire : perspectives ergonomiques, par Philippe Clauzard (Série Apprendre et former, Amazon Kindle)

Lévi-Strauss écrivait en 1999 : « le savant n'est pas celui qui fournit les vraies réponses : c'est celui qui pose les vraies questions ». Il est vrai que toute l'aventure de recherche commence avec la question de départ. Celle-ci définit le thème de la recherche, son objet d'étude, un champ d'analyse sociologique, historique ou psychologique, ergonomique. Tout part d'un constat sur un phénomène et de la motivation pour le comprendre, voire le

résoudre. C'est le moteur même de la recherche qui envahit celui dont le désir est de trouver une solution, une explication, une donnée qui apporte quelque chose de nouveau. C'est une véritable aventure intellectuelle que l'on peut croquer avec gourmandise.

Ces conversations sont issues de nos cours universitaires effectués en master dans le cadre de « l'initiation à la recherche par la recherche », où nous y accentuons une

focale analyse de l'activité de travail. Plus ou moins à bâtons rompus, ces conversations visent à faire ressortir les aspects d'aventure intellectuelle comme la construction intellectuelle mobilisée. En espérant vous motiver et vous offrir quelques outils à s'approprier; que ces conversations vous fassent déboucher sur de belles aventures... et réfléchir le monde tel Atlas que nous avons pris plaisir à peindre...

ZE LEZARD EDIT

Je vous serais extrêmement reconnaissant de me faire connaître votre ressenti sur ce livre dans un commentaire, merci de le laisser à cette adresse, même si vous n'écrivez que quelques mots, juste ici :

<https://amazon.fr/review/create-review/?asin=xxxxxxxx>

Avez vous aimé ce livre ? dites le avec vos mots juste ici :

<https://amazon.fr/review/create-review/?asin=xxxxxxxx>



ZE LEZARD EDIT

www.zelezard-edit.fr

www.philippeclauzard.com

&

www.philippeclauzard.fr

&

www.formation2pro.fr

Édition familiale d'autoédition, zelezard-edit présente des ouvrages édités ou autoédités de plusieurs collections (série apprendre et former ; série Le lézard en conversations, série Le lézard en fictions, Le lézard en voyages créatifs (voyages et créativité)...)