

APPRENDRE DES SITUATIONS DE TRAVAIL

Journée des tuteurs du 05/11/2010

Conférence de
Philippe ASTIER

L'implication dans les situations de travail, dit parfois « *formation sur le tas* » ou « *par l'expérience* », est sans doute le plus ancien et le plus répandu des modes de construction et de développement des compétences. Elle n'est toutefois pas sans inconvénients, d'où le développement d'une part d'institutions spécifiques (écoles, centres de formation...) et d'autre part d'une attention particulière portée aux modalités de cet apprentissage pour tenter d'en optimiser l'efficacité.

Travailler, apprentissage potentiel

Le travail a bien sûr une finalité de production de biens et de services dont les modalités (organisation, place laissée aux acteurs, façon de prévoir et d'évaluer...) sont objets de bien des débats. De plus, cette activité fondamentalement humaine peut dans certains cas devenir insupportable causant souffrance, maladie, décès. Mais cette dimension « *productive* » du travail n'est pas la seule. En effet, à chaque action professionnelle nouvelle, l'acteur en est transformé. C'est la définition même de l'expérience : l'engagement dans l'action nous affecte au-delà du souvenir et de la conscience que nous en avons. C'est la dimension « *constructive* » du travail qui souligne que toute action est apprentissage potentiel. Cela provient du fait que la rencontre entre la personne et la situation ne se reproduit jamais exactement à l'identique. Ainsi, travailler c'est toujours :

- être confronté à des situations pour partie récurrentes, pour partie inédites ;
- s'y engager pour atteindre le but fixé dans les conditions de la situation à ce moment ;
- et par là même, y développer ses connaissances, ses capacités, ses habiletés, ses façons de percevoir, de penser et d'agir. Ceci permet de maîtriser la situation (compétence), d'atteindre des résultats en référence à des buts (performance) et de faire face de mieux en mieux à la diversité des situations (expérience).

En ce sens, travailler est une occasion d'apprendre même si cela n'en est pas la finalité et si l'organisation ou les rapports sociaux peuvent tenter de limiter, encadrer, proscrire cette dynamique ou en dénier les effets. Ce mode d'apprentissage a aussi des inconvénients bien connus : il est souvent long, coûteux (en finances mais aussi en efforts, énergie, disponibilité...) provoque des erreurs ou gâchis parfois socialement inacceptables (quand il s'agit de santé ou de sécurité par exemple). Il est limité aux éléments qui sont réunis localement (on apprend ce qu'il y a à faire ici, de la façon dont on le fait ici, avec les savoirs, les compétences et les exigences des acteurs présents). Enfin il est souvent fort peu démocratique, l'accès aux situations d'apprentissage dépendant principalement des « *besoins de main d'œuvre* » ou des « *positions sociales occupées* ». C'est pourquoi s'est construit très tôt un système spécifique dédié aux apprentissages, sous la forme scolaire se situant en écart par rapport aux situations de travail. Mais un autre mode de formation s'est également développé, visant à renforcer les potentialités formatrices du travail, à partir de deux idées principales :

- Associer et combiner les apports de l'étude et du travail pour apprendre mieux : l'alternance en est aujourd'hui la forme la plus répandue ;
- Etablir une médiation au sein des situations professionnelles elles-mêmes : le tutorat en est actuellement un des aspects dominants (qui ne se limite pas à la formation initiale).

Le modèle de la médiation dans le développement des apprentissages

On considère d'abord qu'apprendre est une activité du stagiaire : elle relève donc de sa mobilisation qui dépend des enjeux, motifs et sens qu'il y attribue. Il y a ainsi des apprentissages et des difficultés :

- d'origine cognitive (le stagiaire ne comprend pas) ;

- d'origine émotionnelle (le stagiaire est emporté par ses émotions - enthousiasme, rejet, répulsion, séduction...- et ne peut adopter une posture de professionnel face aux situations) ;
- d'origine identitaire (le stagiaire ne veut pas devenir celui que la formation lui propose d'être, par exemple au travers des objectifs de formation ou des référentiels d'activités ou de compétences...).

La notion de médiation, telle qu'on l'utilise ici, se fonde sur le modèle de la « *Zone de Développement Potentiel* » développé par L. Vygotski qui souligne qu'apprendre est une activité sociale, tout individu étant situé dans une histoire, une culture, un collectif. La « *ZDP* » est l'espace dans lequel le stagiaire est confronté à une difficulté qu'il ne peut surmonter qu'avec l'aide d'un autre plus expert que lui mais qui, ce faisant, va lui permettre de construire les connaissances et compétences nécessaires.

Le tuteur est une des figures de la médiation dans les situations de travail. Son rôle est double :

- d'un côté évaluer, situer voire tester le stagiaire pour estimer son niveau de compétences et donc ce qui constitue son espace de développement ;
- d'un autre côté, définir dans la situation de travail qui se présente en fonction des exigences de la situation, de la structure, des usagers, des partenaires (et pas en fonction des besoins d'apprentissage du stagiaire), ce qui est occasion d'apprentissage pour tel stagiaire, à tel moment :
 - » ni trop loin de ses compétences (sinon sentiment d'échec, désinvestissement, dévalorisation qui peuvent réactiver des sentiments identiques lors d'expériences antérieures) ;
 - » ni portant sur ce qu'il maîtrise déjà (sinon apprentissage réduit, enjeu moindre, sentiment d'être mésestimé voire effet pervers par « *enferrmement dans la réussite* »).

Cette expertise de prescription est au cœur de la dynamique tutorale.

Modalités de la fonction tutorale

De ce point de vue, le tuteur est d'abord une version humaine, proche, concrète du métier : c'est en quelque sorte le métier fait homme. Cette dimension « *incarnée* », personifiée de la fonction tutorale se manifeste dans le fait que le tuteur est le mieux placé pour permettre au stagiaire de se situer dans la structure, pour l'accueillir, l'y orienter, pour le présenter et pour le soutenir dans sa démarche de formation. Cette relation est importante et bien souvent, les problèmes relationnels sont particulièrement difficiles à surmonter. C'est aussi le cadre d'une implication qui peut être très forte et laisser à chacun des souvenirs très prégnants, souvent heureux, parfois douloureux.

Cette position peut être dévolue à titre principal à une personne mais elle peut aussi être répartie entre plusieurs. Dans tous les cas, tout stagiaire étant inséré dans un collectif, il apprend de tous, quelle que soit leur position hiérarchique, d'où la notion de fonction tutorale distribuée, qui peut avoir plusieurs visages et parler à plusieurs voix.

Cette fonction s'étaye sur quelques activités qui sont autant d'outils dans la relation entre le stagiaire et le tuteur. On les décrit ici comme des combinaisons du dire et du faire ou plus précisément des ressources du langage et de l'action.

Faire est, on l'a vu, une façon d'apprendre. Dans la relation tutorale, ce peut être d'abord faire devant le stagiaire, c'est-à-dire agir à l'ordinaire, à son propre niveau de compétences de façon à ce qu'il puisse construire une représentation de ce qu'est l'action compétente dans ce type de situation. Ce peut être, ensuite, montrer qui n'est pas simplement faire le travail mais le faire de telle façon que le stagiaire

puisse le découvrir, le comprendre et s'y engager à son tour. Montrer est ainsi une transformation de sa propre activité pour mettre le travail à portée de compréhension et d'action d'autrui. C'est également faire ensemble (non pas seulement l'un devant l'autre ou successivement mais coopérer dans la même action) le tuteur pouvant alors « *doser* » son implication en fonction de l'activité de son partenaire. C'est également laisser faire, céder la place, laisser au stagiaire l'espace et le temps pour développer sa propre expérience par confrontation aux situations réelles. C'est enfin faire faire encore et encore, donnant des occasions de répétitions qui ont un rôle de renforcement des apprentissages et de développement des compétences. Dans ces situations où le stagiaire est confronté à l'action, le résultat qu'il obtient n'est pas anodin :

- d'abord parce qu'il construit son expérience à partir de sa compréhension des résultats obtenus (surtout quand ils ne sont pas ceux attendus) ;
- ensuite parce que le tuteur peut y voir une occasion de formation, usant plutôt d'une pédagogie de l'erreur (qui est toujours une modalité d'apprentissage pour peu qu'elle soit relevée, analysée, comprise) et / ou de la réussite (le stagiaire pouvant aborder des situations plus délicates quand il maîtrise celles d'un premier niveau de difficulté) .

Si l'action est un mode d'apprentissage autonome, sa combinaison avec les ressources du langage en renforce ou développe les effets. Pour le tuteur, c'est d'abord prescrire le travail et par là, attirer l'attention sur certains aspects de la situation qui pourraient échapper au stagiaire, ou rappeler certains éléments structurant la situation ou l'action. Ce peut être aussi conseiller, et donc dire à l'autre quoi faire ou comment faire dans l'intention de l'aider à surmonter la difficulté rencontrée (et non faire à sa place, autre solution où le faire prend le pas sur le dire). Ce peut être également expliquer c'est-à-dire faire intervenir

par le langage ce qui n'est pas accessible dans la situation mais qui a un rôle important pour savoir quoi faire et comprendre le sens de son action (et la réaction des autres). C'est en outre commenter et juger l'action du stagiaire d'abord parce que le retour du tuteur aide le stagiaire à comprendre son action et ensuite parce qu'il y a des enjeux relationnels et sociaux de reconnaissance. De ce point de vue, C. Dejours insiste sur le fait que ce jugement pour être dynamique et constructif (même s'il est critique) doit porter sur le faire et non sur l'être, sur l'action en situation et non sur la personne. On y ajoutera l'intérêt d'envisager d'autres perspectives d'action pour la fois suivante. Enfin, on observe que les tuteurs racontent beaucoup : des histoires, des anecdotes évoquant des faits arrivés à eux-mêmes ou à d'autres. Le travail est toujours accompagné de récits qui fournissent au stagiaire en quelque sorte une « *expérience acquise d'occasion* », de seconde main, pas vécue par celui qui l'écoute mais utile pour lui car fournissant des représentations de ce qui est utile pour « *être du métier* » et le faire au mieux.

Apprentissage par l'action et activité réflexive

Tout ce qui précède porte sur la possibilité d'apprendre par l'action en situation de travail réel. C'est la dimension vécue de l'expérience. Mais celle-ci se construit autant par engagement (« *faire une expérience* ») que par dégagement de l'action (« *avoir de l'expérience* »). Ainsi le tuteur a un rôle à jouer pour favoriser et accompagner cet engagement (accueillir, présenter, orienter...), mais aussi pour prendre de la distance avec le vécu dans ses différentes dimensions. L'activité réflexive est celle qui permet de faire « *un pas de côté* » pour se regarder agir, de revenir sur le vécu pour le comprendre mieux et éventuellement enrichir ses capacités de pensée et d'action. Dans tous les cas, c'est inviter le stagiaire à reconsidérer

son action une fois qu'il est sorti de l'urgence de la production et qu'il en connaît le résultat. On peut là aussi distinguer plusieurs activités combinant action et langage du point de vue de leur potentiel d'apprentissage non plus dans l'action mais à partir de l'action.

C'est d'abord inviter le stagiaire à décrire la situation, le contexte et à raconter l'action effectuée. Ceci permet de mesurer ce que le stagiaire peut organiser en discours : dire et, plus encore, écrire, sont des activités exigeantes ayant une fonction cognitive essentielle : au travers de la saisie du vécu pour le mettre en mots, en phrases, en lignes et en texte, c'est la conceptualisation de l'action qui est en route. Or, c'est cette dynamique qui est au cœur de la constitution de l'expérience, de la transformation d'un vécu en acquis, d'un élément du passé en une ressource pour l'avenir. On peut également inviter le stagiaire à comparer différentes situations de même type en mettant en évidence les paramètres qui varient et les conséquences de ces variations sur l'organisation de son activité. On peut enfin analyser une expérience pour en tirer des éléments à la fois de compréhension du passé et de transformation de soi pour l'avenir (c'est la fonction par exemple des débriefings, analyses des pratiques, confrontations d'expériences...). Ces activités ne sont possibles que parce que le stagiaire n'est plus centré sur la réussite (ce qui est déterminant au cours de l'action : la performance, le but, le service...) mais sur la compréhension de ce qui s'est passé. C'est donc un second niveau d'apprentissage, « *à froid* » en quelque sorte.

Mais il y a une seconde dimension qui est encore plus importante : une part de toute action n'est pas disponible à la conscience, « *incorporée* », intériorisée, automatisée. Il s'agit alors des apprentissages antérieurs tellement assimilés qu'on peut les mobiliser « *sans y penser* » (cf. conduite automobile).

Du coup, ces éléments, qui sont pourtant au cœur de la compétence, ne peuvent être énoncés. Il y a, pour la formation, un véritable enjeu à permettre cette « *prise de conscience* ». Plusieurs méthodes visent à y parvenir et proposent des outils utiles au tuteur, comme au formateur d'ailleurs, pour y aider les stagiaires : on peut toujours utiliser un temps pour revenir sur l'action conduite et tenter d'aider le stagiaire à la reconsidérer, pour analyser ses propres actes, apprendre de lui-même en quelque sorte et prendre conscience de ce qu'il a fait, sans pour autant en avoir une claire conscience.

Conclusion

Le tuteur est ainsi un facilitateur d'apprentissage dans et à partir de l'action. Il est une des façons de mettre en œuvre une médiation entre celui qui apprend et la complexité de ce qu'il veut apprendre. Il favorise tout à la fois développement des compétences et socialisation dans une culture professionnelle. C'est sa contribution aux dynamiques d'apprentissage que les stagiaires développent en fonction de leurs buts, enjeux et motifs à vivre une formation et obtenir les certifications qu'elle propose.

D'un autre point de vue, tout aussi essentiel, il est un homme ou une femme du métier, qui actualise, rend présent, vivant le patrimoine professionnel, qui manifeste l'acceptable et l'inacceptable du travail, qui propose mais aussi défend des façons de percevoir, penser et agir, de ne pas faire n'importe quoi n'importe comment. C'est sa contribution aux dynamiques de transmission, tout à la fois cultures, histoires, techniques, pouvoirs, rencontres. Il ne s'agit pas seulement de conserver et reproduire. Dans ces pratiques, il y a à la fois référence à ce qui fonde l'action de chacun, transformation en fonction des situations actuelles et proposition à ceux qui arrivent et qui feront vivre le métier, à la fois différemment et en conformité, l'inventant encore à l'instant même où ils le transmettront à d'autres à leur tour.