



**HAL**  
open science

## La dimension sociale des apprentissages expérimentiels

André Zeitler

► **To cite this version:**

André Zeitler. La dimension sociale des apprentissages expérimentiels. *Éducation permanente*, 2007, 4 (173), pp.121-139. halshs-00727479

**HAL Id: halshs-00727479**

**<https://shs.hal.science/halshs-00727479>**

Submitted on 3 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## La dimension sociale des apprentissages expérientiels

André Zeitler CRF- CNAM

Professeur Agrégé d'EPS, Docteur en sciences de l'éducation

Article paru dans la revue « *éducation permanente* » N°173 - 2007- 4, L'alternance, pour des apprentissages situés

### Résumé :

Contrairement au sens commun, la présence d'un *formateur de terrain* dans les moments de formation utilisant la pratique professionnelle comme moyen de formation, n'est pas toujours un élément positif pour le développement de l'expérience professionnelle. Ce développement est dépendant d'une dimension sociale de la situation de formation vécue par l'apprenti. Cette dimension apparaît co-construite par l'activité du formateur, mais aussi celle de l'apprenti, qui influence en retour celle du formateur, le tout dans un contexte d'action. Nous avons appelé cette co-construction « *configuration sociale d'apprentissage expérientiel* ». A partir de l'analyse de données empiriques, cet article décrit deux configurations opposées, l'une favorisant les apprentissages l'autre les défavorisant.

### Une critique du paradigme de la « marionnette »

La présence d'un *formateur de terrain*<sup>1</sup> (Bouvier, A. et Obin, J.-P., 1998) dans les moments de formation utilisant la pratique professionnelle comme moyen de formation, est très largement considérée comme un facteur essentiel voir un élément indispensable de progrès pour la personne en formation.

Certaines données de l'étude qui va être présentée, montrent effectivement une extraordinaire efficacité d'une relation tutorale réussie donnant lieu à des apprentissages très rapides.

Mais est-ce toujours le cas ? Et si au contraire la présence d'un formateur représentait parfois un obstacle à l'apprentissage d'une activité professionnelle ? Et si son activité était à certains moments source d'une dégradation de l'activité de l'apprenti, au point d'amener celui-ci à se focaliser essentiellement sur l'activité du formateur et non plus sur ce qu'il est censé faire ? Et si cela se produisait, alors même et justement, parce que ce dernier ne faisait rien ? Et si l'apprentissage se développait justement en son absence dans une relation de collaboration entre pairs ?

Dans les données que nous allons présenter, c'est précisément le cas.

Pourquoi présenter ce type de données ? Parce que, déterminer une intelligibilité d'éléments aussi iconoclastes de l'activité de formation de terrain mérite à nos yeux que l'on s'y attarde pour deux raisons. La première vise l'aide à l'amélioration des dispositifs de formation : informer ces formateurs d'obstacles à l'apprentissage générés à leur *corps défendant*<sup>2</sup>, afin de les aider à trouver des solutions ou tout au moins d'atténuer certains effets pervers de l'action de formation. Car ils existent.

La deuxième est d'ordre épistémique : si l'activité possède toujours une part d'indétermination qui en fonde à chaque fois la singularité, les régularités sont à rechercher au

---

<sup>1</sup> Nous rangeons sous cette appellation les dénominations les plus diverses (formateur, maître d'apprentissage, conseiller pédagogique...) où l'action de formation consiste à utiliser l'activité professionnelle comme moyen de formation. Dans la suite de l'article à des fins de simplifications nous parlerons de formateur.

<sup>2</sup> Et nous verrons que l'activité corporelle du formateur joue un rôle considérable dans l'intelligibilité des données

niveau de son intelligibilité. Comme le propose J.M. Barbier (2006), pour l'étude des rapports entre sujets et activité, il nous a semblé intéressant pour cette étude de concevoir les rapports sociaux entre acteurs de façon non séparée de leurs activités et des situations dans lesquelles elles se déroulent. Conformément à cette position, l'objet de cette étude a été d'étudier **comment la composante sociale des activités des formateurs et des apprentis participe de la construction de la formation effective, au sein même de l'activité en cours, dans le contexte d'une formation de terrain et sous la supervision d'un formateur.** Ainsi davantage que l'action positive ou négative d'un formateur de terrain sur un apprenti, qui agirait à la manière d'un marionnettiste sur les commandes de sa marionnette, les données empiriques et leur étude montreront, que la **formation est une co-construction résultant d'au moins trois sources d'influences** : les données objectives du dispositif de formation, l'activité du formateur, l'activité de l'apprenti. Le point de vue qui sera soutenu ici est que l'activité visant à « *se former* » produite par l'apprenti, n'est pas une simple réponse au contexte de formation, même redéfini. Cette activité est un des constituants de ce contexte. Le formateur influence l'activité de l'apprenti, certes, mais chaque apprenti influence considérablement l'activité de formation de son formateur et pas seulement les contenus de celle-ci. Cette co-influence se place sur un arrière fond social, en partie immanent à l'activité conjointe de la dyade formateur - apprenti. Au-delà du contexte social objectif, le sens social attribué à la situation par les acteurs joue un rôle essentiel dans l'action, la cognition et l'apprentissage dans l'action.

Nous présenterons dans un premier temps l'étude empirique. Dans un deuxième temps nous présenterons l'étude de cinq cas. La conclusion enfin présentera deux configurations sociales d'apprentissage expérientiel, ainsi que des perspectives praxéologiques pour l'action de formation.

## 1 Présentation de l'étude

### 1.1 *L'aspect social de la situation d'apprentissage : question de recherche*

L'aspect social de la situation sera caractérisé par les rapports qu'entretiennent les acteurs entre eux, du point de vue des cadres de l'expérience mobilisés (Goffman, 1991) ; de la nature de leurs interactions collaboratives ou compétitives (Monteil, 1994), et de leurs rapports de places (Barbier, 2006), du point de vue de la dynamique de la situation.

Au cours de la pratique professionnelle (qu'elle se déroule en institut de formation ou en entreprise) l'acteur réalise des activités qui laissent des traces chez lui et transforme notamment ses potentialités de compréhension et d'intervention « du » et « sur le » monde (Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand., M. 2002 ; Zeitler, 2006). Nous appellerons *expérience cette trace transformatrice du sujet par la médiation de l'activité qui transforme les potentialités d'intervention du sujet sur le monde qui sont solidaires d'une certaine interprétation de celui-ci.*

Nous appellerons *interprétation* la fonction sémiologique qui permet de donner un sens à la situation en cours et ne se réduit pas au « dire sur le faire », mais est de l'ordre aussi et surtout la dimension préreflexive de l'activité.

Par un choc en retour, l'expérience quand elle s'actualise en contexte, donne lieu à une activité qui se renouvelle toujours en partie. Si l'on définit *l'apprentissage comme les procès de transformation de l'expérience*, il est possible de concevoir l'apprentissage non plus comme la simple résultante de l'activité mais comme un élément constitutif de celle-ci, à condition toutefois de pouvoir modéliser la dynamique de l'action dans son commerce avec celle des situations. Quand l'expérience donne lieu à un jugement positif, elle est élevée au rang de *compétence* par la médiation d'un jugement. Nous appellerons *compétence* une *expérience socialement valorisée par un groupe partageant des normes de jugements.*

Les apprentissages expérientiels sont donc définis comme les *processus particuliers de construction de l'expérience qui permettent une transformation des potentialités d'intervention sur le monde solidaire d'une certaine interprétation de celui-ci*.

Dans l'étude de la dimension sociale de ces apprentissages expérientiels, nous ferons une place particulière à la transformation et développement des interprétations des situations par l'acteur, que nous appelons « *apprentissage interprétatif* ».

Ici, il ne s'agira pas de l'étude de la construction des compétences qui relève du jugement normatif, mais bien de celle de l'expérience.

## **1.2 Le terrain de recherche**

Les dispositifs et conception de formation dit par « alternance » qui font se succéder des phases de formation en institut de formation et d'autres en entreprise sont multiples (Barbier, 1997). Dans le sens commun cette alternance est identifiée à l'acquisition de savoirs théoriques en institut de formation qui sont sensés être *appliqués* dans la pratique du contexte du travail. Ce modèle applicationniste probablement hérité des conceptions décrites par D. Schön (1996) sous le terme de « rationalité technique », n'est plus pertinent aujourd'hui dans bon nombre de cas pour décrire l'alternance.

Par exemple dans le cas présenté ici, le dispositif avait intégré dans les temps de formation en institut des travaux pratiques réalisés *en grandeur réelle*<sup>3</sup>. Des éducateurs sportifs qui se destinent à enseigner la voile, suivent cette formation pendant un an. Ils doivent encadrer des groupes d'enfants pratiquant la voile. Il existait donc dans les situations de formation en institut le recours à la pratique professionnelle comme moyen de formation. D'autre part, il existe toujours dans les activités de travail hors institut de formation une part de théorisation (sous la forme de conceptualisations plus ou moins formalisées), même sans la médiation d'un formateur de terrain, comme le montre les recherches en didactique professionnelle (Mayen, 1999 ; Pastré, 2002 ; Vergnaud, 1996), ou en sémiologie de l'activité (Theureau, 2006 ; Sève et al. 2002 ; Zeitler 2006). S'il existe des activités de théorisation et des pratiques dans les deux lieux de formation de l'alternance (les lieux de travail et l'institut de formation), notamment quand il y a intégration de pratiques professionnelles au sein des temps de formation en institut, alors il n'est plus possible de caractériser l'alternance dans une relation théorie / pratique fut-elle intégrative. Pour caractériser dans ce cas l'alternance, nous préférons parler d'un dispositif qui fait alterner la personne en formation entre travail prescrit et travail réel (Maudui-Corbon, M., Martini, F., De Peretti, A., 1999).

Il existait donc à l'intérieur de chacun des contextes d'alternance des formes de formation utilisant les pratiques professionnelles. Ce sont ces moments particuliers de formation qui seront présentés dans cette étude, ceux qui confrontent l'alternant à l'activité professionnelle *qu'elle se déroule dans le contexte de l'institut de formation ou dans le lieu de travail*.

D'autre part, l'alternance peut être décrite du point de vue du dispositif, mais aussi de celui des apprentissages réalisés par l'alternant. C'est de ce point de vue que nous avons choisi de décrire les apprentissages expérientiels.

Nous avons donc recueilli nos données pendant les activités d'encadrement que les apprentis enseignants mènent auprès de leurs élèves et après leurs actions d'enseignement. Pendant les séances que les apprentis enseignants encadrent, ils ne pratiquent pas eux-mêmes, mais doivent enseigner à de jeunes élèves, qui sont eux sur de petits bateaux à voile. Les apprentis enseignants sont quant à eux dans des bateaux à moteur, qui leurs permettent d'assurer la sécurité et de se déplacer facilement pour intervenir. **C'est donc bien l'activité d'enseignement qui est étudiée, et non pas celle consistant à apprendre la voile**. Nous

---

<sup>3</sup> Ce qui est le cas dans de nombreuses formations. Que l'on songe par exemple aux simulateurs en grandeurs réelles dans l'aviation ou la conduite de centrale nucléaire ; ou aux entreprises d'applications...

avons observé ainsi et recueilli l'activité d'enseignement de trois stagiaires tout au long d'une année de formation.

### **1.3 La méthodologie**

La méthodologie choisie, a été de faire un enregistrement vidéo continu de l'activité des apprentis enseignants. Pour ce faire, un dispositif de micros radios (émetteurs/récepteurs) a été utilisé, afin de gêner le moins possible l'activité des apprentis enseignants par une trop grande proximité de la caméra.

Un entretien d'auto confrontation visant à recueillir des données permettant de construire le *cours d'action* (Theureau, 2006) de l'activité d'enseignement des apprentis a été ensuite réalisé, afin de comprendre l'enchaînement des signes construits dans le couplage activité / situation. Le cours d'action a été reconstitué par le chercheur à partir de l'activité effectivement réalisée et des données d'auto-confrontations. Cette reconstitution donne lieu à la construction de *signes hexadiques*<sup>4</sup> (Theureau, ibid.) par le chercheur visant à modéliser l'activité au grain le plus fin possible. La mise en relation de ces signes avec des niveaux de préoccupations plus larges, les éléments de la situation, et surtout les différences d'activités déployées à d'autres moments et dans d'autres contextes a permis de faire émerger *des configurations sociales*, objectives et subjectives influençant considérablement l'apprentissage dans son contenu et sa construction. C'est de cette influence que le présent article tente de rendre compte.

## **2 Résultats et analyses**

Un apprenti éducateur que nous appellerons Benoît, a été observé dans deux contextes d'enseignement et sous des supervisions tutorales différentes, à une semaine d'intervalle. Dans les deux contextes Benoît était accompagné par un autre apprenti (la première fois de Charles la seconde d'Alain), mais le formateur n'était pas présent dans son bateau la première fois alors qu'il l'était dans la deuxième.

Dans les deux cas Benoît a rencontré une situation qui lui posait problème. Pour cela, il lui a fallu interpréter la nature des situations problématiques.

### **1. Présentation de deux cas comparés**

#### **2.1.1 Présentation du premier cas : collaboration des apprentis moniteurs avec leur formateur à distance**

La première fois, benoît était dans l'organisme de formation, il enseignait la voile à des enfants, un apprenti (Charles) était à bord de son bateau à moteur, mais le formateur était sur un autre bateau à moteur, et observait la séance à distance avec d'autres apprentis. Le formateur pouvait entendre les consignes données aux élèves par Benoît, mais il était trop loin pour entendre les discussions entre les apprentis dans le bateau à moteur.

Lors de l'activité d'enseignement dans le premier contexte, Benoît remarque que ses élèves ont des difficultés à rester sur le parcours qu'il leur a donné (entre deux bouées au vent de travers). Ils dérivent dans le sens du vent (sous le vent). Dans un premier temps il attribue cette difficulté, à la présence d'un hypothétique courant, ou au fait que les bateaux soient poussés sous le vent. L'interprétation qu'il donne des éléments lui fait concevoir une situation sans possibilités d'intervention de sa part, car les causes de celle-ci échappent à une intervention de sa part. Il s'ensuit un moment de malaise et sentiment d'inconfort devant cette

---

4 Ceux-ci sont constitués de l'engagement, des actualités potentielles, du référentiel, du représentamen, de l'unité de signification élémentaire, et de l'interprétant

situation. C'est alors que Charles intervient et qu'une conversation s'instaure entre les deux apprentis.

**Charles** : c'est une belle journée, j'adore, il fait beau ... (silence)

**Charles** : les optimistes avec un ris dans le petit temps **ça ne remonte pas très bien.**

**Benoît** : **en fait le parcours, il n'est pas très bien mouillé** quoi.

**Charles** : Oui il faudrait que la bouée orange soit plus par là [plus au vent]

**Benoît** : je pense qu'ils peuvent remonter vers la bouée orange ...

**Charles** : fais-les en aller vers la perche autrement, et tu remontes sur le parcours.

**Benoît**: **c'est sur ce bord alors vraiment**

**Charles** : oui oui il faut qu'ils remontent

**Benoît** : qu'ils remontent , qu'ils remontent

On voit ici que le simple fait que Charles fasse remarquer que les bateaux ne remontent pas très bien, incite Benoît à faire évoluer son interprétation première de la situation. En effet le terme « remonter » signifie implicitement que les bateaux sont proches de l'axe du vent sur un bord, ce qui ne devrait pas être le cas puisque au « vent de travers » les bateaux sont dans un sens comme dans l'autre toujours en travers du vent.

Très rapidement, en quelques mots les deux apprentis déterminent, que les difficultés des élèves sont dues au positionnement du parcours par rapport au vent, puisqu'il y a un bord sur lequel il est plus difficile pour les élèves de se maintenir que sur l'autre. Il suffit donc d'orienter différemment le parcours pour régler le problème de dérive. C'est d'ailleurs ce qui sera fait et avec succès. Cette interaction facilite de façon assez spectaculaire la construction d'une nouvelle interprétation de la situation.

Mais cette nouvelle interprétation de la situation est aussi associée à une nouvelle potentialité d'interprétation, que nous pouvons formuler ainsi: *un parcours au-dessus du vent de travers implique l'existence d'un bord sur lequel les élèves ont du mal à rester sur le parcours.* Cet apprentissage interprétatif est facilité par la médiation du langage imposée par la courte interaction en cours d'action. Remarquons également que cette interprétation collective réalisée entre pairs est marquée du sceau de la collaboration entre les deux apprentis. Cette médiation, parce qu'elle introduit une distance entre le sujet et son action, devient un moyen de produire d'autres interprétations et actions, et des apprentissages associés à cet épisode.

Cependant il ne faudrait pas croire que le simple fait de placer deux apprentis officiellement dans une situation de collaboration suffise à produire une activité d'interprétation collective porteuse d'apprentissages, comme nous allons le voir maintenant. Dans un deuxième épisode les choses vont se passer de façon très différente, alors que le contexte semble très proche à une semaine d'intervalle.

### 2.1.2 Présentation du deuxième cas : proximité du formateur et compétition

En effet, une semaine plus tard Benoît était en entreprise (club de voile), et menait une séance à partir d'un bateau à moteur, ou était encore présent un autre apprenti (Alain, qui avait mené le début de la séance) et le formateur était à son bord. Benoît enseignait aussi la voile à des enfants qui étaient sur le même support (petits catamarans de sport).

Benoît prend en responsabilité la séance ce qui va ouvrir un long et pénible épisode, car le vent est très faible et permet à peine aux bateaux d'avancer. L'activité de Benoît vise à trouver les moyens de faire regagner par les bateaux la zone où il a prévu de réaliser son exercice. Il présente son exercice aux élèves. Il s'agit de rejoindre un parcours au-vent<sup>5</sup> pour faire des virements de bord, sur ce parcours. A ce moment, les préoccupations de Benoît visent à *apparaître brillant aux yeux du formateur, car il se sent en situation d'évaluation*<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> C'est à dire qu'il faut louvoyer contre le vent pour rejoindre le parcours, ce qui relativement difficile pour des élèves peu expérimentés.

<sup>6</sup> Ce qui du point de vue du formateur n'est pas le cas ; celui-ci déclare au contraire dans un entretien avec le chercheur vouloir leur demander de collaborer et d'essayer de réaliser des choses qu'ils ne maîtrisent pas

Ses préoccupations sont donc doubles, il s'agit à la fois de réussir la mise en place prévue, mais cette activité n'est qu'un moyen pour obtenir la reconnaissance de la part de l'autorité sociale notamment évaluative et incarnée par le formateur.

Dans le même temps, Alain essaie d'intervenir pour proposer quelque chose, mais Benoît l'interrompt et ne l'écoute pas. Alors Benoît se met à douter de la possibilité de faire remonter les élèves sur le parcours, car il juge que les élèves n'ont pas toutes les compétences pour le faire. Cette interprétation de la situation ne remet pas pour autant en cause la poursuite de son exercice dans laquelle il persiste.

A ce moment, les trois protagonistes constatent qu'il ne reste plus beaucoup de temps. Ce qui conduit Benoît à un sentiment de panique. Il tente alors de lancer l'exercice tout en aidant ceux qui sont le plus en difficulté. Il juge alors que les bateaux n'avancent plus assez pour réaliser son exercice de virement. Mais cette interprétation de la situation ne l'empêche pourtant pas de persister à vouloir maintenir son exercice. Tout se passe alors comme s'il existait une sorte de découplage entre l'activité interprétative et ses actions d'intervention. Il entre alors dans une période d'espoir à chaque renforcement du vent qui fait avancer mieux les bateaux et de doute teinté de panique lorsqu'il constate un affaiblissement du vent. Pendant ce temps le formateur ne dit rien et observe la situation, tandis que Benoît recherche de plus en plus les indices de ce qu'il pense... C'est alors qu'il voit le vent s'affaiblir encore, et le formateur prendre des notes sur son calepin. Ce fait provoque chez lui une véritable panique, il s'énerve et dit « *perdre la tête* », car il interprète cette prise de note comme le symbole d'une évaluation de son action, voir de lui-même.

Mais alors survient un événement terrible pour Benoît. Le seul bateau qui était remonté sur le parcours fait demi tour et pour une raison que Benoît ne comprend pas rejoint ceux qui n'arrivent pas à venir. Là le formateur se met à rire... Benoît interprète immédiatement ce rire comme le signe qu'il est « *ridicule au possible* » aux yeux du formateur et que *sa séance est irrattrapable*. Pour couronner le tout, le vent tombe encore et les élèves sous le vent ne remontent plus. Benoît reste pourtant focalisé sur la mise en place de son exercice, bien qu'il pense que la situation est sans issue. Il agit sans espérer que la situation puisse s'améliorer. Dans cette *activité désespérée*, alors que son activité d'interprétation se partageait déjà sur les différents paramètres de la situation, il se focalise maintenant essentiellement sur l'activité du formateur : son silence, son observation, le calepin et le rire devenant les artéfacts du ridicule et de l'échec.

Le formateur lui pose alors une question sur la nature du problème, Benoît interprète cette question comme une moquerie, associée à un jugement négatif de la valeur de sa prestation. D'ailleurs à ce moment il ne s'engage pas de discussion relative à la question du formateur, de même que celui-ci n'insiste pas pour avoir de réponse... Il ne s'instaure donc pas de travail coopératif entre le formateur et son apprenti. Benoît n'interprète maintenant plus que les signes provenant de l'activité du formateur, sur le fond de la situation qu'il juge catastrophique. Il s'assoit sur le bateau ne sachant plus quoi penser ou quoi faire et regarde Alain intervenir à sa place. Il n'a alors plus vraiment d'attente, ni même d'espérance. Quand Alain constate qu'il n'y a plus de vent, il pense que le formateur est d'accord aussi pour arrêter la séance. Benoît va saisir cette autorisation validée par l'autorité pour arrêter sa séance. Sa préoccupation du moment est alors de « *rentrer et d'oublier tout ça* ». Quand Alain propose de remorquer les élèves pour rentrer, il acquiesce. Cet épisode montre toute la dureté que peuvent revêtir les situations de formation utilisant les activités professionnelles, sans qu'elles soient pour autant compensées par une aide effective de la part du formateur.

---

forcément pour apprendre de leurs actions. Le formateur déclare ne pas tenir compte de la qualité de la prestation puisque l'évaluation certificative doit avoir lieu dans plusieurs mois.

### 2.1.3 Analyses des deux premiers cas

1/ Dans cet épisode, Benoît a une activité interprétative qui s'organise de plus en plus sur l'activité du formateur, y compris la non-activité manifeste et le silence de ce dernier. 2/ Contrairement à la séance précédente Benoît se place dans une activité de compétition avec l'autre apprenti et non plus de collaboration. 3/ De ce fait, l'aide du pair n'est plus acceptée, car elle serait contraire à la préoccupation de se montrer plus compétent que l'autre apprenti. La construction collective d'une nouvelle interprétation n'est plus possible ici. 4/ Le jugement de son action vécue comme un échec, renforce des apprentissages interprétatifs construisant la situation de formation comme potentiellement dangereuse et porteuse de ridicule.

Ces 4 résultats peuvent être compris comme l'expression de la transformation du *cadre primaire* (Goffman, 1991) de l'encadrement et même de la formation dans un nouveau cadre : celui de la démonstration d'une compétence supérieure à l'autre apprenti, dans un contexte perçu par l'apprenti comme un moment d'évaluation de la part du formateur. De ce point de vue, l'encadrement des élèves et la formation propre de l'apprenti, deviennent plutôt des *cadres secondaires*. L'encadrement et la formation sont en fait *théâtralisés* : il s'agit de faire comme si l'on encadrait pour faire progresser les élèves, comme si cet encadrement servait à sa propre formation. Mais l'essentiel est ailleurs ; il s'agit avant tout de se montrer sous son meilleur jour aux yeux du formateur et c'est ce qui paradoxalement conduit le plus sûrement Benoît à l'échec. Le silence ou le rire du formateur prennent dans cette perspective une signification particulière. Ce n'est pas celui d'un *spectateur* mais celui de *l'amateur* que Benoît perçoit et interprète. Comme le note Goffman (1991; p. 138), en parlant du *cadre théâtral* (qui nous concerne ici), «*le rire par un acte ou par une réplique particulièrement drôle est tout à fait différent de celui qui fuse lorsqu'un comédien s'embrouille... Dans le premier cas c'est le spectateur qui rit, alors que, dans le second, c'est l'amateur* ». Il est possible de comprendre à quel point ici le rire du formateur considéré par Benoît comme celui d'un amateur averti de l'activité d'enseignement, devient le signe du ridicule pour lui. Les remarques, questions et actions du formateur ne peuvent plus être interprétées sous l'angle de l'aide à l'encadrement ou à la formation mais sont bien pour Benoît des signes relatifs au cadre primaire de la présentation de face : le silence, le rire, le calepin, les questions du formateur deviennent les artéfacts de cette présentation, qui devient ridicule si les choses tournent mal et non plus les éléments d'une formation au métier. Dit à la manière de J.M. Barbier (2006), l'action de Benoît est ici essentiellement une *activité d'influence sur autrui* et non pas à dominante opératoire de *production de résultats*: le langage et les signes donnés aux élèves sont en réalité destinés au formateur. Ainsi fonctionne l'intersubjectivité dans cette dyade, l'essentiel étant dans le jeu théâtralisé présenté aux yeux de l'amateur de ce théâtre.

### 2.1.4 Comparaison de ces deux premiers cas

La comparaison de ces deux premiers cas, montre que la présence du formateur ou son absence peut pour un apprenti donné impliquer une transformation radicale du sens de la situation, orientant du même coup les objets de l'action et le travail collectif. Ceci est associé à une transformation des *rapports de place* (Barbier, *ibid.*) entre les deux apprentis, les faisant passer d'un statut de collaborateur à celui de compétiteurs. Quand le formateur est présent ou absent dans le bateau, une collaboration ou au contraire une compétition s'instaure entre les deux apprentis, créant ainsi des conditions de travail collectives très différentes. Dans le premier cas, il y a, par la médiation du langage, une remise en cause des interprétations premières des situations, et d'une ré-interprétation rapide de la situation : dit à la manière de Lave (1984), une activité de «*setting* » mais collective. Dans le deuxième cas, les cadres de l'expérience se transforment sous l'influence du sens donné à la présence du formateur. La **coopération** se mue en **compétition** entre les deux apprentis. Non seulement les activités



d'encadrement et de formation deviennent secondaires par rapport au cadre théâtralisé de la présentation de soi, mais ce cadre primaire est de plus fondé par la préoccupation de se montrer davantage compétent que l'autre apprenti. Ceci se traduit par un refus de l'aide de la part d'un des deux acteurs (Benoît) associé à des préoccupations d'ostentation d'une compétence supérieure à celle de l'autre apprenti, ce qui concrétise bien le sens de compétition de l'activité en cours. Il est possible au passage de remarquer une distorsion entre la signification officielle donnée à la situation de coopération, avec le sens subjectif et personnel de compétition qu'elle revêt pour l'apprenti.

En effet, si on reprend les définitions classiques de Deutsch (1949) sur la coopération et la compétition « *on peut atteindre son but que si l'autre l'atteint, à l'inverse la compétition signifie que l'on ne peut atteindre son but que si l'autre ne l'atteint pas* », l'engagement de l'apprenti à *paraître plus brillant que l'autre*, le porte à se centrer sur l'image qu'il donne à voir au formateur. Il s'ensuit que les processus d'interprétation prennent en compte les indices significatifs donnés par le formateur en plus de la situation d'enseignement stricto sensu. Cela débouche sur une telle augmentation de la diversité des indices de la situation – entre les indices de la dimension sociale et technique – que l'apprenti n'arrive plus à interpréter cette complexité et donc à agir.

A l'inverse lorsqu'il y a coopération réelle, l'interprétation de la situation peut changer radicalement et très rapidement par la simple verbalisation divergente de l'interprétation de la situation ou simplement de certains indices sur l'état de celle-ci et donc conduire à des apprentissages interprétatifs. En l'absence du formateur à proximité, Benoît pouvait accepter l'aide de son coéquipier sans pour autant se sentir dévalorisé aux yeux du formateur. Pourtant les rôles n'étaient pas définis strictement, les deux apprentis pouvant intervenir dans la séance, l'un ayant simplement la responsabilité de la séance à un moment particulier. Or comme le signale Monteil (1994), l'absence de rôles préalablement défini permet l'émergence de l'obligation fonctionnelle d'une division minimale du travail, et par la même les conditions d'un conflit socio-cognitif facilitant les constructions cognitives. Cette non pré-définition stricte des rôles est sans doute un facteur d'échange et de coopération. Cependant la transformation des cadres de l'activité et de l'interprétation des situations par le sens attribué aux faits et gestes du formateur – y compris les silences et l'inactivité apparente – transforme la structure sociale de l'activité et empêche une collaboration effective entre pairs, mais aussi entre les tutorés et le formateur .

## **2. Troisième cas : Le social et activité empêchée**

Un autre type de données vient préciser l'importance de la dimension sociale dans la situation. Dans l'entretien d'autoconfrontation, tant que la vidéo retrace l'activité passée, Benoît dit qu'il était dans l'incapacité de proposer de nouvelles solutions et se réfère pour expliquer ses difficultés à un manque de préparation et de solutions alternatives. Cependant dès lors que la vidéo est éteinte, questionné sur ce qu'il aurait fait en l'absence du formateur, l'acteur fait état de solutions alternatives, montrant ainsi une *activité empêchée* (Clot, 1998) qui entre alors en rupture avec la planification préétablie de l'action mais aussi avec *l'action qui convient* à ce moment là (Thévenot, 1990). Le simple fait d'imaginer que le formateur ne soit plus là ou/et qu'il ne soit plus à l'écran, permet la convocation d'autres solutions qu'il possède mais qui ne lui viennent pas à l'esprit en présence du formateur !

Ici c'est bien le rôle social d'évaluation unilatérale descendante et normative attribué à l'activité du formateur par le stagiaire, qui structure le sens de la situation pour lui et oriente ses interprétations, ses actions, le travail collectif, et le cadre de l'activité. Tout se passe comme si le cadre de l'activité secondaire et théâtralisé d'enseignement pendant la séance, redevenait un cadre primaire dès lors que le formateur n'est plus là, permettant l'émergence

de solutions et d'interprétations nouvelles de la situation. En d'autres termes les actions à intention dominante d'influence sur autrui, redeviennent des actions à dominante de production de résultats d'une activité opératoire visant la transformation de l'environnement externe. Par exemple, les nouvelles solutions envisagées par Benoît étaient de l'ordre du jeu et il déclare rétrospectivement qu'il ne se voyait pas utiliser de telles solutions, car elles ne lui paraissaient pas assez sérieuses en présence du formateur. D'autres part, pour Benoît elles n'étaient pas « *pédagogiques*<sup>7</sup> », c'est à dire qu'elles ne paraissaient pas conformes à ce que Benoît imaginait de ce qu'attendait le formateur. Non seulement la dimension sociale de l'activité organise les interprétations, les actions, mais elle empêche dans le même temps toute une potentialité d'activité<sup>8</sup>.

### **3. Quatrième cas : le social de l'activité comme dimension subjective de la situation**

Cependant l'attribution de ce sens est contingente, car relative aux acteurs. Alain (l'autre apprenti) n'attribuait pas un sens d'évaluation aussi fort au formateur. Quelques mois plus tard vers la fin de la formation, lors d'une séance sous la tutelle d'un autre formateur, Alain ira jusqu'à résister par trois fois aux injonctions de son formateur qui l'incite à réaliser une action pédagogique particulière. La raison de cette résistance est qu'il intégrait son activité d'enseignement sous supervision tutorale, dans le cadre plus large de sa formation. Il voulait savoir à quoi allait aboutir son action pour pouvoir l'analyser dans le débriefing de séance après celle-ci. Le cadre primaire construit par cet apprenti était celui de l'activité « *se former* ». A l'inverse Benoît lors de la même séance demandera tout au long de son activité l'assentiment du formateur pour toutes les actions entreprises, afin de les valider tout au long de sa séance. Le cadre de son activité était de « *se conformer* ». Se faisant Benoît amènera son formateur à lui donner des consignes de conformation à son action. Le formateur pourtant se refusait au départ à dire à Benoit ce qu'il devait faire. Devant les hésitations et les demandes de celui-ci, il entre pourtant progressivement dans des actions visant à guider l'action de son apprenti de façon de plus en plus précise, sans que ces précisions représentent vraiment une aide à la construction de son expérience, car non mise en rapport avec une nouvelle interprétation de la situation. Il se contente d'appliquer ce que le formateur lui dit sans réellement être en mesure de savoir pourquoi.

De ce point de vue, c'est bien le sens social attribué à la présence du formateur qui est en cause dans la transformation des cadres d'interprétation de la situation, davantage que sa seule présence ou son absence. Il est à noter que les catégories d'attribution de sens à la présence du formateur, parce qu'elles déterminent l'activité des apprentis ont des effets essentiels sur l'apprentissage. La dimension sociale de l'activité n'apparaît pas uniquement comme une donnée objective de la situation, mais bien aussi comme une construction subjective, dont les ressorts apparaissent probablement aussi liés à l'histoire biographique de l'acteur. *Ainsi le sens social attribué à la situation organise aussi l'activité de l'apprenti qui détermine en retour l'activité du formateur.*

---

<sup>7</sup> Dixit extrait de l'autoconfrontation

<sup>8</sup> En transgressant quelque peu la posture de chercheur dans cet article, je ne peux résister à l'envie de signaler que j'avais trouvé que les solutions proposées par Benoît à la suite de l'autoconfrontation étaient beaucoup plus pertinentes compte tenu du contexte de la séance que celles qu'il s'acharnait à mettre en place en présence du formateur ...

#### **4. Cinquième cas : un apprentissage expérientiel co-construit entre le formateur et l'apprenti**

##### **2.1.5 Présentation du cinquième cas**

Un cinquième cas nous amène à confirmer la dimension sociale de l'apprentissage expérientiel, non pas comme une donnée externe à l'activité des acteurs, mais comme une *co-construction sociale issues de leurs interactions*.

L'apprenti (Alain) et le formateur sont dans le même bateau. Compte tenu des cas présentés plus haut, il serait possible de s'attendre à ce que l'apprentissage de l'apprenti soit limité par la présence du formateur. Mais ici il n'en est rien. Le formateur a demandé à l'apprenti de ne pas intervenir tout de suite, mais d'observer le déroulement de la situation. Ils se sont fait part mutuellement de leurs interprétations de la situation. Une collaboration entre un apprenti et un formateur est devenue effective et est centrée essentiellement sur l'interprétation de la situation, voir sur les apprentissages interprétatifs. L'engagement d'Alain s'est alors transformé en vue d'améliorer ses capacités à interpréter les situations similaires. Il s'en est suivi une activité de sa part renforçant encore la collaboration entre le formateur (notamment par les questions qu'il lui pose, et par ses réflexions à voie haute convoquant des expériences passées). L'activité du formateur quant à lui, en poussant Alain à prendre le temps d'observer la situation, favorise son apprentissage interprétatif. En répondant aux préoccupations d'Alain centré sur la réduction de ses dilemmes interprétatifs et d'action, il favorise la survenue d'apprentissages expérientiels par la mise en langage des organisateurs de l'action et de l'interprétation. En faisant part de ses interprétations et lui montrant les indices qu'il repère dans la situation, le formateur favorise la vérification pragmatique des nouveaux apprentissages interprétatifs. Comme dans le cas de la collaboration entre les apprentis du premier cas, la médiation langagière dans le cours d'action favorise le développement d'apprentissage interprétatif. Ici comme dans le premier cas, elle est produite par une collaboration voulue par le formateur, acceptée et enrichie par l'apprenti. Le tout débouche sur la construction d'une situation subjectivement partagée, riche d'apprentissages expérientiels, qui produit des positions personnelles tranchant des dilemmes fondamentaux de l'acte d'enseignement : le tout dans une activité de six minutes et dans le cours même de l'action !

##### **2.1.6 Discussion du cas : la configuration sociale d'apprentissage**

**Ainsi ce n'est pas le seul formateur qui organise l'activité de l'apprenti, comme l'activité de l'apprenti n'est pas indépendante de celle du formateur. C'est bien l'interaction des deux acteurs qui a fait émerger cette relation.**

Nous désignons par *configuration sociale d'apprentissage*, la situation co-construite par l'activité des acteurs dans l'action. Ici c'est cette configuration sociale d'apprentissage qui construit la réussite de l'apprentissage interprétatif comme la configuration du cas 2, conduit plutôt à un échec relatif.

## **3 Conclusion**

### **3.1 Activité collective et dimension sociale de la situation**

Ces configurations sociales d'apprentissage jouent un rôle essentiel dans la construction de l'interprétation des situations : elles structurent les cadres de l'activité et de l'interprétation des situations et elles organisent l'activité collective des acteurs. Il est nécessaire ici de bien distinguer de ce qui relève de l'action collective et de l'influence du social. Dès lors qu'il y a

interaction entre les apprentis ou avec le formateur, l'action collective existe. *Cependant cette activité collective prend des formes opposées de collaboration ou de compétition en fonction du cadre social dans lequel se reconnaît le sujet.* La dimension sociale réelle de la situation apparaît alors dans le sens que donnent les apprentis à la présence du formateur : une aide à l'apprentissage et à l'action ou un représentant de l'autorité évaluative. Selon le sens donné, l'activité réelle repérable à travers les interprétations associées est de l'ordre de la production d'un encadrement, ou d'une prestation théâtralisée et compétitive.

Ainsi la dimension sociale de la situation n'est pas uniquement une donnée objective, mais est essentiellement une composante subjective de l'activité. Le niveau de responsabilité du stagiaire, la plus ou moins grande proximité du formateur et son activité, sont différemment perçus en fonction de cette composante. En fonction des différents apprentis, la dimension sociale de la situation structure un sens particulier du contexte de formation. Il a été possible d'en repérer deux. Le premier est organisé par le sens « *se former* » tandis que le deuxième est tendu vers la préoccupation de « *se conformer* » à l'autorité normative (quitte à provoquer la normativité). Différents éléments entrent ainsi en interrelation, donnant lieu à des configurations totalement différentes y compris sur le plan social, alors même qu'elles sont situées dans une même unité de lieu et de temps. Il est remarquable que certaines configurations s'avèrent davantage porteuses de réussite tandis que d'autres orientent plutôt l'activité vers l'échec de la formation.

Davantage qu'une relation de cause à effet, ou de corrélation, nous préférons utiliser la notion de configuration. Celle-ci permet de rendre compte de l'interaction d'éléments qui organisent ensemble une orientation de l'activité, tandis que chacun des éléments pris séparément reste contingent à la détermination de celle-ci. Nous avons modélisé deux configurations sociales d'apprentissages expérimentiels. Il est évident que la construction de ces deux configurations ci-dessous est une modélisation de deux formes extrêmes d'apprentissage. Mais pourtant ces deux formes ressortaient de nos données. La pratique des acteurs est probablement rarement aussi tranchée.

## Deux exemples extrêmes de configuration sociale d'apprentissage expérientiel

	Configuration sociale d'apprentissage porteuse potentiellement :	
Caractéristiques de l'activité d'apprentissage	d'échec	de réussite
Engagement global de l'apprenti	Se conformer	Se former
Préoccupations essentielles	Se montrer compétent aux yeux du formateur	Faire participer les autres aux décisions / prendre des avis
Sens de la présence du formateur	Evaluation	Aide
Dialogue engagé entre les acteurs	Remplissage de l'espace de parole / lutte pour la prise de pouvoir dans l'activité d'encadrement	Conflits socio-cognitifs et construction collective de nouvelles interprétations des situations
Travail collectif	Compétition / refus de l'aide	Collaboration / acceptation de l'aide
Cadre de l'interprétation des situations et d'action	Cadre primaire d'ostentation de compétence Cadre secondaire théâtralisé d'encadrement ou / et de formation pour soi	Cadre primaire d'encadrement ou et de formation pour soi
Activité interprétative majoritaire de l'apprenti	Centrée sur l'activité du formateur	Centrée sur l'activité des élèves
Responsabilité de l'apprenti	Forte sur la réussite de l'action, faible sur son propre apprentissage	Faible sur la réussite de l'action, forte sur son propre apprentissage
Normes de l'action attendue valorisées par le collectif	Réalisation de la séance prévue	Adaptation contingente à l'évolution de la situation
Temps d'intervention	Court, sentiment de crise temporelle (ne pas avoir suffisamment de temps pour faire ce qu'il pense devoir faire)	Long, temps d'intervention organisé par ce qu'il y a à faire
Proximité du formateur dans une distance où l'échange est possible avec l'apprenti	Obstacle à l'apprentissage	Facilitation de l'apprentissage

Une place particulière sera réservée à la *proximité spatiale du formateur*. Celle-ci est un obstacle dans la configuration d'échec, tandis qu'elle représente une ressource dans la configuration de réussite. En effet, selon le sens attribué à la collaboration formateur/apprenti, la distance peut jouer un rôle opposé.

Ainsi comme le remarquent Bougeois et Nizet (1997), les caractéristiques du contexte de formation sont essentielles à l'apprentissage, par le fait qu'elles influencent les interactions sociales avec les formateurs mais aussi entre pairs. La réussite de l'apprentissage est donc une affaire de contexte (Monteil, J.M. et Huguët, P., 2004).

Cependant, ce que nous voulons signifier avec la notion de configuration, c'est que ce contexte est redéfini subjectivement par l'apprenant dans la situation. Plus encore, il intervient dans la construction du contexte à partir de ses interprétations du contexte dans ce qu'il a de social, mais aussi par ses actions concrètes. De ce point de vue la configuration situationnelle de formation est une co-construction de la situation de formation, réalisée entre l'apprenti, les formateurs et le dispositif, à la fois subjective mais aussi objective. Ces configurations sont apparues relativement stables sur toute une année, organisant ainsi la formation effective pour les deux apprentis. La formation effective pour chaque apprenti n'a donc pas été le résultat d'une *commande* (Durand, M. et Arzel, G., 2002) plus ou moins efficace. Elle a été faite de constructions autonomes (réalisées par les interactions), qui n'ont été positives que dans certaines configurations sociales co-construites.

### **3.2 Perspectives praxéologiques**

Il est utile de s'interroger sur la formation de terrain qui pourrait permettre la survenue de configurations sociales de réussite des apprentissages expérientiels. Je pense qu'il serait certainement plus utile de recourir à une forme collaborative plutôt qu'évaluative de la part du formateur. Le formateur est de fait placé dans un système de relations contradictoires : être présent pour aider, mais ne pas donner à sa présence une signification d'incarnation d'une autorité de conformation. Les stratégies visant à instaurer une relation de coopération entre les apprentis (quand ils sont plusieurs) avec l'aide et le soutien effectif du formateur à l'apprentissage et pas forcément à la réussite de l'action, me semblent de nature à dénouer ce dilemme. D'autre part, la participation effective du formateur dans l'action est sans doute aussi de nature à faciliter la coopération. Car en gardant à l'esprit que ne rien faire apparemment, c'est de toute façon faire et dire quelque chose envers les apprentis, il vaut probablement mieux se résigner à être explicitement dans l'aide et la collaboration, surtout si cette action est associée à une dimension d'évaluation de l'action réciproque et non plus unilatérale. Evidemment nous pouvons concevoir que cette posture entraîne quelques changements de rapports de place entre acteurs...

## Bibliographie

- Barbier, J.M. (1997). Pour une approche ensemblière de l'alternance. *Pour* n°13, pp.57-64.
- Barbier, J.M. (2006). Rapports entre sujets et activités. In J.M. barbier et M. Durand (dir.). *Sujets, activités et environnements: approches transverses* (pp.175-220). Paris : P.U.F.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation d'adulte*. Paris : PUF.
- Clot, Y., (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations* n°22, pp129-152.
- Dewey, J. (1993 [1938]). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Durand, M. et Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Deschamps.
- Goffman, E. (1991). « *Les cadres de l'expérience* ». Paris, Editions de Minuit.
- Lave, J., Murtaugh, M. & De La Rocha, O. (1984). The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In B. Rogoff and J. Lave (ed.). *Everyday cognition: Its Development in Social Context*, (pp.67-95). Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, cambridge.
- Maudui-Corbon, M., Martini, F., De Peretti, A.(1999). *Pédagogie de l'alternance : analyse de situations de travail et travail formateur*. Paris, Hachette.
- Mayen, P. (1999).Des situations potentielles de développement. *Education permanente* n°139, pp. 65-86.
- Monteil, J.M. (1994). Interactions sociales et performances dans les apprentissages. In G. Vergnaud (dir.), *Didactique où en est t-on ?* Paris, Hachette.
- Monteil, J.M. et Huguet, P. (2004). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, P.U.G.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie* n°138, pp.9-17.
- Perrenoud, P. (2006). Les compétences : enjeux socio-économiques et politiques. *Actes des journées « compétences emploi et enseignement supérieur »*. 13 au 15 décembre 2006. Université de Rennes 2.

Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand., M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain* n°65, 2, pp. 159-190.

Schön, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier, (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-223). Paris : PUF.

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Ladrière, P. Pharo, L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action ? Le sujet pratique en débat* (pp.39-69). Paris, CNRS.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris, PUF.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Toulouse, Octares.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation, in J.-M. Barbier (ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.275-292). Paris, PUF.

Zeitler, A. (2006). *Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile*. Thèse non publiée. Paris, CNAM.