



HAL
open science

Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage

Paul Olry, Cuvillier Bruno

► **To cite this version:**

Paul Olry, Cuvillier Bruno. Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Éducation permanente*, 2007, *L'alternance, pour des apprentissages situés (1)*, n° 172, pp. 45-60. hal-02289421

HAL Id: hal-02289421

<https://cnam.hal.science/hal-02289421>

Submitted on 16 Sep 2019

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.



Apprendre en situation

Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage

Apprendre au travail est une évidence pour chacun d'entre nous. Pourtant, en regard des apprentissages scolaires réputés donner un bagage généraliste, les savoirs du travail sont fréquemment suspectés d'une valeur strictement locale. Si les formateurs et les professionnels s'appliquent à penser les conditions d'un apprentissage au travail, peu de travaux de pédagogues les y aident. Le champ ainsi laissé libre est occupé par les experts en ressources humaines et les recherches en psychologie du travail et en ergonomie (Clot, 2001). Tandis que l'insertion professionnelle des jeunes reste un enjeu politique majeur, peu d'études s'intéressent finalement à la transmission/acquisition du geste de métier, et plus généralement au développement des compétences.

À l'échelle des compétences développées en situation – analyse « micro » de l'alternance –, cet article spécifie deux versants du « comment on apprend au travail ». Nous nous intéressons d'abord à l'activité d'agencement des savoirs par les apprentis, recomposition qui conditionne la maîtrise d'un savoir-faire professionnel reconnu. Dans un second temps, nous soulignons l'importance d'une reconnaissance réciproque dans la relation maître-apprenti pour la conquête d'une place reconnue.

Apprendre au travail

■ Apprendre par l'action

C'est une caractéristique essentielle de l'apprentissage en situation de travail. On sait combien cet apprentissage s'inscrit dans une dialectique où le « réussir » précède parfois le « comprendre » (Piaget, 1974). Dans cet esprit, les apprentis sont invités par les maîtres d'apprentissage, parfois vertement, à mettre leurs pas dans les leurs, à voir « ce qu'il faut voir » dans la situation quotidienne.

PAUL OLRY, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers (paul.olry@cnam.fr).
BRUNO CUVILLIER, conseiller au service de la validation des acquis de l'expérience du Conservatoire national des arts et métiers (cuvillie@cnam.fr).

Cette approche « située » de l'action postule que c'est notre action qui nous donne un point de vue sur le monde. L'environnement fournit non seulement des contraintes mais aussi des ressources cognitives, à travers les objets et les artefacts qu'il comporte : pratiques instituées, formes de pensée, techniques et méthodes. Cette perspective permet de concevoir l'accomplissement de l'action autrement que dans l'exécution d'instructions, l'application de plans ou l'atteinte d'un résultat comme le fruit d'un calcul, d'une délibération. La pensée s'exprime alors dans l'ordonnancement d'une conduite, dans la production d'un ordre de sens.

En d'autres termes, deux questions retiennent l'attention pour aborder comment l'apprenti apprend un geste professionnel : le rôle respectif du dire et du faire pour la maîtrise des situations par le sujet ; le rapport action/environnement dans la construction d'une identité de professionnel, conscient de ses apprentissages. Le premier point a été développé par Astier (2006) qui souligne, pour un apprentissage formel, la nécessaire perturbation, par le dire ou le faire, du rapport au savoir de l'apprenti, de son identité, touché dans ses repères, sa pratique. Mais, face aux gestes du métier, aux us et coutumes du travail, les apprentis ont pour seul bagage les savoirs appris à l'école. Aussi apprendre, c'est sélectionner et confronter avec autrui (ici le maître d'apprentissage) ce savoir formel. Le transformer suppose un ajustement par des recompositions originales qui, pour être pertinentes, doivent être légitimées dans les « arènes d'habiletés » (Dodier, 1995) constitutives des collectifs de travail.

■ Enjeu d'apprentissage dans les situations de travail

Ainsi, l'activité de travail ne se réduit pas à un répertoire de tâches, qui indique ce que fait le sujet mais pas comment il y parvient. Au contraire, l'activité est le résultat de l'engagement du sujet dans une situation professionnelle : pour une même tâche, différents sujets, en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de la situation, auront des activités différentes. Le réel du travail ne se livre donc que dans l'activité observée et commentée, laquelle dessine la voie empruntée par chacun, pour atteindre un résultat acceptable dans une situation donnée. Ainsi définie, la performance attendue échappe largement à l'apprenti, comme à tous ceux qui ne partagent pas la réalité quotidienne du travail. Dans une certaine mesure, le professionnel lui-même n'a que partiellement conscience des composantes de son activité (Vermersch, 1996) : l'activité de travail est non seulement dans ce que le sujet construit pour réaliser la tâche mais encore dans le sens qu'il lui donne. C'est dire la difficulté pour l'apprenti d'accéder à l'activité du maître d'apprentissage.

Si la situation de travail est plutôt vue comme un cadre de contraintes, ses exigences, ses prescriptions n'en constituent pas le seul prisme de lecture. Cette réalité matérielle et sociale fournit des opportunités, des ressources et des



contraintes spécifiques à chacun pour répondre à ces exigences. Toute situation se constitue comme une interaction d'acteurs définis par des positions différenciées dans un champ socialement organisé, résultant autrement dit de la subjectivité des opérateurs de l'action.

De fréquentes distorsions sont repérables dans le couple maître d'apprentissage/apprenti. Elles relèvent d'abord de l'appréciation par l'un, expérimenté, et l'autre, novice, des situations de travail. Mais elles tiennent aussi à la situation sociale du « stage », abordée de façon différente par les maîtres d'apprentissage.

• *La situation de stage*

Les dispositifs d'apprentissage inscrivent au cœur des situations un stage, lequel ne saurait s'assimiler à la situation d'emploi.

Le stage peut être dominé par des tâches d'un niveau de qualification moindre que celui exigé par l'emploi, ce qui permet d'engager le stagiaire dans une activité réelle, utile et pertinente pour le professionnel qui l'accueille. Un exemple est fourni par les multiples duos dans lesquels un professionnel agit, tandis que le débutant écoute, regarde et manipule ce qui lui est confié, modeste participation qui permet néanmoins au stagiaire de « partager la situation », de la découvrir et de s'y impliquer, en côtoyant le professionnel au plus près de son activité réelle.

Le stage peut être dominé par des tâches d'un niveau de qualification supérieur à celui de l'emploi, notamment quand l'opportunité de l'arrivée du stagiaire est saisie pour réaliser une mission jusqu'ici en souffrance. L'activité prescrite alors confiée à l'apprenti est du niveau du tuteur et supérieure à la qualification définie par le cursus. L'apprenti s'en « empare » donc de façon différente selon la position subjective qu'il tient face à l'emploi qu'il découvre.

L'apprenti peut enfin rencontrer les activités plus complexes de l'emploi, dès lors que l'artisan, soucieux de la formation du stagiaire, lui évite les situations banales de l'activité quotidienne au profit des situations jugées « riches » mais rares. C'est le cas de Laurent à qui l'on confie la réalisation des cadres pâtisseries en sucre, action éloignée du fonctionnement quotidien, de la « banalité » (qui n'est banalité que pour celui qui le maîtrise et non pour celui qui le découvre).

Enfin, le stage peut avoir un effet décontextualisant. Ainsi, les relations avec des clients reposent sur des liens qui exigent, pour s'y situer avec pertinence et efficacité, une connaissance approfondie du contexte, des enjeux commerciaux, etc. Dès lors, l'apprenti peut être écarté de ces situations où il pourrait soit commettre des erreurs dommageables, soit ne comprendre que partiellement l'enjeu dans lequel il est pris, ne disposant pas des informations pertinentes. Dans ce cas, le stage se déroule dans une rupture avec l'environnement qui constitue pourtant une part importante de l'activité du professionnel, ne se déployant que sur des activités internes à l'organisation ou des relations externes non stratégiques, ou insuffisamment encadrées, alors que la compétence professionnelle en

l'espèce réside justement dans la construction de repères pour ne pas « naviguer à vue » (Astier, 2002).

Toutes ces raisons convainquent que le stage n'est pas l'emploi : sa description fine, détaillée, induit en erreur autant qu'elle fournit d'éléments relatifs à la compréhension de l'emploi.

• *La situation de travail*

De plus en plus discutée, la notion de situation de travail (Mayen, 2005 ; Marcel et Rayou, 2004) prête à confusion. Par-delà le cadre matériel du travail, les auteurs s'accordent pour souligner qu'elle est insaisissable : d'une part, elle est partie prenante des réseaux de relations, de la mémoire de situations passées, d'expériences sociales et familiales, et intervient à ce titre dans l'activité des personnes ; d'autre part, chaque sujet redéfinit (Leplat, 1997) la situation en fonction de ses ressources pour pouvoir conduire son activité. Ce qui est pertinent pour l'action, ce n'est donc pas le cadre matériel du travail, c'est le cadre que le sujet construit à partir de celui-ci. Cette redéfinition est en perpétuelle évolution du fait de la variabilité interne des personnes et de celle des situations.

Ainsi la situation d'apprentissage au travail est-elle le fruit de deux dimensions qui interagissent et se mobilisent de façon chaque fois singulière : une dynamique d'emploi ancrée par un certain nombre d'exigences, de contraintes et de prescriptions, dont rendent compte la construction sociale des tâches et les reconnaissances sociales qui y sont associées sous forme de salaire et de statut ; une dynamique de l'activité qui rend compte de l'engagement du sujet dans la situation de travail pour parvenir à fournir les prestations définies et attendues.

Chaque situation ne se réduit donc pas aux tâches effectuées mais s'énonce par la prise en compte du sens que le sujet leur donne, et des reconnaissances sociales dont elles sont l'objet. Leur singularité réside dans l'agencement, la composition d'éléments, de variables issues d'autres contextes. Chaque situation apparaît donc comme un composé unique de variables qui ne le sont pas. Il s'agit moins pour l'apprenti de délimiter une ou des situations, fondamentalement variables, que de chercher le processus organisateur qui relie ces dimensions dans l'activité à conduire. Il s'y engage en effet différemment selon le sens qu'il construit et les ressources dont il dispose face aux exigences de la tâche.

Ces éléments conduisent à recourir à une analyse de l'activité et à une analyse des processus constitués par les maîtres d'apprentissages qui formalisent les prescriptions d'activités, autrement dit à coupler à l'analyse du travail celle de la situation qui le rend possible. C'est pourquoi, dans cette étude¹, nous avons croisé deux courants théoriques.

1. Cette étude, commanditée par le ministère de l'Éducation nationale, a été conduite par Paul Olry et Philippe Astier ; elle a mobilisé Bruno Cuvillier et Pierre Parage (CNAM). Elle a été conduite dans les secteurs de la petite enfance, des métiers de bouche, de la boulangerie, de la pâtisserie et de la sérigraphie.



• *La construction d'un regard*

En sociologie (Dubar et Demazière, 1997), l'approche inductive propose de construire des modèles de compréhension du réel à partir de la confrontation de situations décrites avec précision, en prenant en compte le point de vue des acteurs sur la situation, et le sens qu'il confère à leur engagement dans celle-ci.

Elle fournit – et c'est sur ce point seulement que l'on utilise cette référence dans ce travail – un modèle de la construction des données à partir d'informations empiriques jusqu'à la construction de « théories locales » puis d'une « théorie formelle », rendant compte ainsi de l'ensemble d'une classe de situations et non plus d'une accumulation des « cas » fournissant des éléments de compréhension qui ne se limitent pas aux situations empiriques décrites. Cette construction de modèles de compréhension d'une classe de situations a donc été instrumentée, à partir de ces principes, selon des méthodes relevant de l'analyse du travail pour la formation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Rogalski, 2004).

Cette affirmation est construite sur la base de films commentés² par des apprentis en entreprise, lors de périodes d'alternance en deuxième année du contrat d'apprentissage. Le cours d'action et son commentaire par l'apprenti permettent de saisir ensemble l'organisation de l'activité, ses motifs³ et les conditions sociales d'une professionnalisation. L'application de cette double perspective a orienté l'interprétation des données vers les résultats présentés ci-après.

Passer d'une pragmatique à une didactique professionnelle pour maîtriser les situations

Se demander quels sont les mobiles d'apprentissage d'un apprenti qui travaille, c'est s'interroger sur le sens qu'il perçoit entre l'activité de travail et les savoirs dont il dispose. Cette interrogation sur le sens du savoir peut s'énoncer en termes de mobiles : pourquoi apprendre ? En référence à quels modèles et à quels repères identificatoires du métier que l'on veut faire le savoir prend-il sens ? C'est le fait de pouvoir donner sens entre ce qui s'apprend à l'école et au travail qui est mobilisateur.

Au travail, l'activité qui « fait sens » résulte du rapport entre le but visé par le sujet et le motif qui l'incite à agir. Les opérations forment une action efficace (rapport entre les résultats atteints et les buts visés) organisée par la recherche. Du point de vue du « pourquoi apprendre ? », notre proposition est que cette organisation de l'activité résulte d'abord d'une capacité réflexive de l'apprenti, en lien

2. Le matériel de l'étude est constitué de dix relevés de cours d'action filmés auprès d'apprentis exerçant dans différents cadres professionnels. S'y ajoutent trois entretiens réalisés en autoconfrontation. Le recueil du matériel s'est effectué à la suite de rencontres de travail dont l'objectif pour les participants visait à produire une analyse de l'action tutorale.

3. Les éléments présentés sont issus d'une étude pour le ministère de l'Éducation nationale (Olry et Astier, 2001).

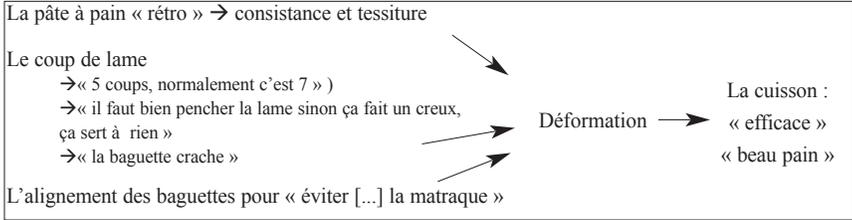
à une situation conçue comme une configuration. Recourir à ce terme conduit d'une part à reconnaître une dynamique propre à la situation, d'autre part à mettre en évidence les « formes régulières » qui émergent de la confrontation avec d'autres contextes, ainsi que les types de singularités pouvant être identifiés. Trois éléments-clés nous semblent caractériser l'intervention des professionnels de métier : la recherche des organisateurs de l'activité, la prise et la tenue d'une place au travail, l'accompagnement dans la recomposition des motifs d'agir.

■ La recherche des organisateurs de l'activité

Illustrons notre propos par l'exemple de la préparation du pain traditionnel, tâche courante en boulangerie. Pour l'apprenti, le but de l'action est une préparation soignée de la pâte préformée à l'enfournement. Le motif principal qui oriente son action (« faire du – beau – pain ») recouvre deux dimensions : la forme générale de la baguette (il ne faut pas qu'elle ressemble à une matraque !) et l'aspect de la croûte (couleur et brillance notamment). Ces deux motifs lient indissolublement l'efficacité du geste à une appréciation subjective, esthétique, de la baguette (simultanément normée et modifiable). Cette forme régulière rapportée sur la situation prend appui sur une organisation de l'action centrée sur un concept pragmatique (Pastré, 1997) : la force qui fait lever la pâte et qu'il convient de réguler à toutes les étapes de la fabrication. Il en est ainsi de la décision d'interrompre la réaction biochimique, du nombre de coups de lames sur une baguette. Bien que parfois largement routinisées, ces opérations relèvent toutes d'une « saisie » tant de la procédure que de sa portée régulatrice de la « force » de la pâte.

Ces opérations de maîtrise visent non seulement à faire du pain, mais à faire du « beau » pain. Si cette notion est largement véhiculée par les professionnels comme un but, sa portée « organisatrice » est peu perçue. Ainsi, alignement des baguettes et lamage de la pâte sur le tapis visent la maîtrise de la déformation, risque découlant de trop de force. Par-delà la procédure, ces opérations visent en effet moins à réduire qu'à orienter la déformation des baguettes à la cuisson. La « déformation » agit ainsi comme un autre organisateur de l'action qui structure l'ordonnement de l'action. A ce titre, elle devient un concept pragmatique de la conduite de l'action (Pastré, 2002). L'apprenti en exprime des indicateurs et l'action s'énonce en termes de connaissances d'action : « Il faut bien pencher la lame », exprimées dans un résultat attendu : « Il faut que la baguette crache ! »

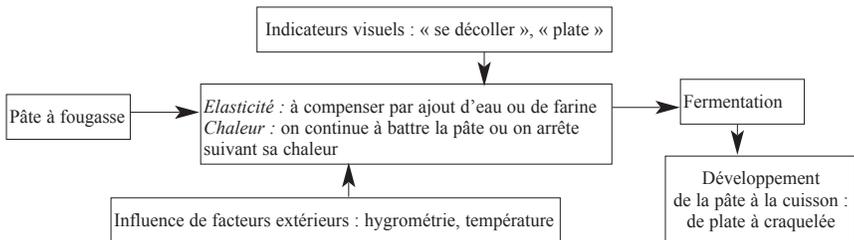
Le sens de l'apprentissage est ainsi construit par l'apprenti autour d'un équilibre toujours à trouver entre les concepts pragmatiques de « force » et de « déformation », comme une forme d'agencement, intégratrice des différents savoirs. C'est en quelque sorte parce que l'apprenti a traduit deux résultats – faire du pain, faire du beau pain – en deux buts (contrôler la force, éviter la déformation) que se donne à voir le « comment » il apprend. On en trouve une formulation plus



Eléments d'une organisation de l'activité

théorique dans Talyzina (cité par Savoyant, 2006) sous forme d'opérations d'exécution et d'opérations d'orientation. Pour l'apprenti boulanger, les premières sont inscrites dans la procédure, les secondes dans les buts du sujet. Les unes et les autres trouvent dans des savoirs « généraux », à la jonction des connaissances d'action et des savoirs de l'école, une justification immédiate, et témoignent d'une forme de maîtrise.

Un autre apprenti, pâtissier celui-là, nous donne à comprendre comment il a développé des indicateurs visuels et tactiles pour guider son action lors de la fabrication de pâte à fougasse. S'attachant à contrôler la fermentation de la pâte, il s'appuie sur les concepts pragmatiques de chaleur et d'élasticité. Tout au long du processus de fabrication de cette pâte, il opère des prises d'informations visuelles et tactiles, permettant d'ajuster la base en fonction de la température extérieure ou du taux d'humidité : « Je sors la pâte pour ne pas qu'elle soit trop chaude, sinon elle va pousser. Et aussi par rapport à la fermeté, sinon après elle va être [...] On voit à l'œil aussi. C'est quand la pâte se décolle. C'est là où on va voir si elle est ferme. Si elle est trop ferme, elle va être élastique. On peut pas la travailler. Si elle est trop souple, à la cuisson, elle va être plate. »



Dans une autre séquence, lors de la fabrication du sucre, Laurent évoque d'autres notions physiques et chimiques (altération, concentration, conduction, acidité) reliées à l'efficacité de l'action. En faisant l'objet d'une élaboration pragmatique, ces notions s'inscrivent dans une activité guidée par le souci de travailler vite. Le corps est également mis à contribution pour tenter de gagner du temps et

signifier la maîtrise d'un savoir-faire : « On a mal aux doigts. En fait, on se brûle. Comme ça on prend l'habitude à la chaleur. C'est là où on peut devenir meilleur qu'un autre [...] ne pas perdre du temps, être plus rapide. Ça veut dire qu'on a l'habitude, qu'on sait faire. »

Ces études de la micro-alternance montrent que la redéfinition des buts de l'action s'inscrit d'abord dans une élaboration pragmatique de l'action. Elles montrent l'utilité, pour identifier le savoir en usage en situation, de comprendre par l'analyse ce qui organise cette action efficace. Elles soulignent enfin le rôle essentiel des inférences et des prises d'information de l'apprenti pour appréhender la situation. Ce processus dépend et participe de l'expérience de l'apprenti qui le construit. Mais cette construction/acquisition des savoirs d'une pratique est indissociable d'un désir de maîtrise.

■ Maîtriser la situation pour avoir une place au travail

« Si le travail est au cœur des processus identitaires, c'est aussi parce qu'il est le lieu où se met en œuvre un projet personnel, où se réalise une trajectoire, où chacun est mis à l'épreuve. On ne peut savoir ce que l'on veut et ce que l'on veut sans l'avoir expérimenté au travail » (Dubar, 1993).

L'effort d'apprentissage est fait non seulement pour maîtriser son activité, pour augmenter son savoir, mais aussi pour être reconnu par ses pairs. Dans ce désir de maîtrise, le rôle du maître est essentiel. Il y a toujours, pour qui est en situation d'apprentissage, désir de maîtrise, qui est désir de reconnaissance médiatisé, c'est-à-dire passant par et exprimé par un faire lorsqu'il s'agit d'un savoir pratique. Geneviève Delbos souligne que la transmission ne peut se faire sans identification à un maître : « Toute personne en situation d'apprentissage est dans une situation où se pose pour elle la question de l'identification à quelqu'un qui est censé être en position de maîtrise [...] Si ce processus ne se met pas en marche, je ne vois pas comment il pourrait y avoir transmission car c'en est le moteur même » (citée dans Roncart, 1997). Autrement dit, faire reconnaître ses compétences par le maître, c'est faire montre des qualités éprouvées par l'exercice même du travail. Le développement des compétences est donc tributaire des signes de reconnaissance échangés dans le couple apprenti-maître.

Cette alchimie n'est pas simple, comme en témoigne l'exemple d'Aurore, jeune apprentie devant maîtriser les situations courantes en sérigraphie. Rappelons rapidement le principe de fabrication. Le motif à imprimer est disposé sur un cadre tendu de soie, parcouru d'un système de racles et de contre-racles qui étalent l'encre en surface pour imprimer un logo, une photo ou un slogan. La pression du cadre sur le motif à imprimer et son support conditionnent le résultat esthétique. Selon le maître d'apprentissage, « un résultat satisfaisant est le fruit d'une exécution rapide, économique en produit, fiable dans la durée et "beau" ».



Le discours d'Aurore met en évidence l'obstacle d'apprentissage que constituent pour elle les diverses conceptions perceptives de la pression : prendre des repères visuels sur la mise en pression d'un support à encre (procédural) ; la pression atmosphérique enseignée au CFA (déclaratif) ; « sentir la pression à la main » (perceptif). Cette surabondance de significations empêche la production d'une activité réglée. Les images la montrent réglant les cadres métalliques, sans que le plat de sa main touche un instant la trame de soie, en dépit de ce que dicte la norme de métier (« sentir la pression à la main »). C'est pourquoi, selon le maître d'apprentissage, Aurore n'est pas en capacité de devenir sérigraphie. Le débat porte entre eux sur la lenteur de l'exécution de sa procédure de calage qu'elle tente de justifier :

A : « On nous a appris, mais vite fait en une minute et [...] »

MA : Oui mais c'est pas la peine de s'éterniser dessus puisque quand tu auras pratiqué, que tu auras tiré cent tee-shirts [...] l'important c'est ce que tu fais quoi, ce que tu auras senti, puisque tu as un résultat à la fin, qui sera fonction de l'expérience que tu auras effectuée. »

Si la pression est bien au cœur de l'action, c'est la façon d'interpréter la situation qui diverge. Pour le maître d'apprentissage, « c'est quelque chose d'important ça [...] La pression on la sent à la main d'abord, parce que c'est important de sentir, on sent bien véritablement ce que c'est de faire pénétrer, faire passer une encre dans une maille, une pâte onctueuse, dans une ouverture, parce qu'à la machine, la machine, elle fait tout pour vous quoi [...] alors c'est pour ça qu'on commence à travailler à la main, pour bien sentir ce geste ».

Pour Aurore, « c'est pas la même pression qu'au CFA. Là-bas c'est la pression de l'atmosphère ; au niveau des masses sur la lune, sur la terre [...] Nous, c'est pas la même chose. Ça, c'est une pression sur une toile de soie. Voilà, le dessin commence à apparaître, la pression doit être à peu près bonne. Après on va au noir. Alors là, on vérifie que tout est bien serré, on essaie [...] et la pression est mal faite on va en rajouter. On va baisser un petit peu de ce côté-là. On va changer de tee-shirt pour faire les essais des deux ».

Ce qui, pour Aurore, reste une étape (l'apparition du dessin sur la trame, les contours du motif imprimé, la répartition de l'encre dans le motif) est pour le maître d'apprentissage un but, qui peut être atteint par une disposition d'esprit « réflexive », marque du professionnel. Mais le maître d'apprentissage fait bon droit d'un premier niveau de maîtrise : celui du calage des cadres qui va occuper Aurore un heure durant. Aurore ne fait pas le lien entre ce qu'elle sait et la situation rencontrée, tandis que son maître d'apprentissage sait ce qu'elle devrait savoir, sans le comprendre suffisamment pour lui transmettre.

C'est pourquoi il ne diagnostique rien de la difficulté dans laquelle Aurore est enfermée. La relation de chacun à l'activité est construite, orientée différemment. Les protagonistes ne peuvent trouver les mots ni pour questionner d'un

côté, ni pour expliquer de l'autre. Cette absence de reconnaissance de soi dans les mots de l'autre rend impossible la transmission des savoirs. Aurore n'a pas de place ou ne tient pas la place qui, en la posant comme apprentie-professionnelle, lui permettrait d'interpeller et de recevoir l'information pertinente.

On peut souligner ici l'effet de l'asymétrie de position qui suppose une responsabilité plus grande dans l'étayage de l'acquisition des connaissances par le maître d'apprentissage. S'y ajoute, sur les lieux du travail, l'enjeu de la maîtrise professionnelle activé par le processus d'apprentissage. Les apprentis sont face à des adultes qui maîtrisent un savoir. Ils ne sont plus seulement des adolescents ; ils doivent, en tant que professionnels, s'approcher des adultes compétents pour qu'il y ait transmission. La condition pour que s'instaure cette transmission est qu'un espace de reconnaissance soit ouvert à l'apprentie et occupé par elle. Mais occuper cet espace suppose de créer une distance que ne peut combler le désir de maîtrise de la situation.

Apprendre le métier, c'est en effet acquérir un capital culturel. Le geste technique est aussi un geste social, et son appropriation constitue pour l'apprenti l'établissement d'un rapport de reconnaissances avec ses pairs. Plutôt qu'inculcation, passation des moyens ou des secrets de la maîtrise, la transmission ainsi envisagée est plutôt passation d'une place (ou d'un pouvoir) censée être une place de maîtrise. Ce qui implique que l'apprenti(e) se saisisse et dépasse les attributions d'identité venant d'autrui, par une revendication d'appartenance et de qualités professionnelles.

■ Une place à conquérir par anticipation de l'activité de l'autre

Le processus d'apprentissage ne se limite pas à la maîtrise de procédures. En s'insérant dans une logique productive, il participe à en développer certaines dimensions occultées en situation scolaire, comme le souligne Laurent : « A l'école, ce n'est pas l'organisation qu'on apprend en fait. Ça, c'est le prof qui nous le fait [...] On fait une pâte à choux, on va faire ça pendant une heure. Après on va la dresser. Après, on va faire autre chose. Mais on fait jamais en même temps, en fait. A l'école, on n'est pas là pour produire, on est vraiment là pour apprendre. On prend notre temps, on s'applique bien, alors qu'ici, on s'applique aussi, mais il faut aller vite. »

L'activité évoquée par Laurent au sein de l'école est centrée sur le « bien-faire », déconnectée en grande partie d'une organisation plus globale de cette activité. L'exercice du métier s'apparenterait à la maîtrise de gestes professionnels, qui s'inscrirait dans une stricte séquentialité, alors que la situation productive nécessite également de penser son activité en simultané. Au-delà du faire immédiat, il faut apprendre à penser à la tâche suivante, en gérant les préparatifs dans l'ici-et-maintenant. Cette planification des tâches est une dimension centrale de



l'apprentissage qui s'appuie sur des professionnels expérimentés à travers l'anticipation de leurs besoins. Pour Laurent, cette préoccupation anticipatrice signe l'appartenance à un collectif de travail, par sa compréhension d'une intelligence de la tâche. L'activité déployée vise autant à structurer mentalement la séquentialité et la hiérarchie des tâches qu'à envoyer des signes sur son insertion au sein du groupe. C'est à travers un va-et-vient entre une centration sur son activité et une décentration grâce à celle d'autrui qu'émerge une intelligibilité de la tâche. L'extrait du témoignage de Laurent exprime cette double préoccupation : « Donc là, je prépare aussi la poche pour le patron. Ça, c'est pour pas qu'il perde de temps juste derrière. Il la prend et il a juste à la dresser. Ça, c'est une habitude aussi : on voit par rapport aux autres, on voit s'ils ont besoin d'une poche. Par exemple, on va à la plonge, on voit s'ils ont besoin d'une poche [...] On a même pas à parler, en fait [...] On voit tout de suite. Ça, c'est l'habitude aussi. Ça fait deux ans que je travaille avec eux, alors à force, j'ai l'habitude. Je pense à ce que je dois faire mais aussi au travail des autres. »

On perçoit bien que cette centration sur autrui guide l'activité de l'apprenti. Cette forme d'identification nécessaire au repérage des besoins d'autrui permet d'étendre la vision de l'activité, non pas comme le ferait un être isolé, mais en référence et articulé avec les autres professionnels. A ce titre, le témoignage de Laurent est parlant. En se pliant aux attentes des professionnels, il se donne un cadre pour développer ses compétences professionnelles à travers une relation où les ajustements et les corrections se réalisent presque instantanément. En contrepartie, il renvoie des signes au professionnel sur sa compréhension plus ou moins fine de la tâche en cours. Cette interactivité insérée dans le cours d'action permet une maîtrise de l'organisation qui, selon l'employeur, signe la marque d'un professionnel efficace : « Ça peut être une heure de gagnée comme ça peut être deux heures de perdues [...] Au CFA, ils n'apprennent pas ces choses-là. Ils apprennent la base déjà qui est vachement importante [...] Disons qu'une fois qu'ils rentrent dans la vie active, s'il est tout seul dans un laboratoire, s'il ne veut pas faire 16 heures qui ne soient pas justifiées [...] Celui qui enchaîne bien son travail, il en avale beaucoup plus et puis il est beaucoup plus rentable pour la maison et puis même pour lui [...] Enchaîner le travail [...] organiser quoi. »

Accompagner la recomposition des motifs d'agir

Cette participation réglée par le cadre social indique qu'entre l'expérience singulière et l'organisation sociale, l'activité est d'abord un espace intermédiaire : le novice rencontre l'activité de l'expérimenté. Tout au long de l'apprentissage, cet espace est structuré non seulement par la mobilisation du novice devant les énigmes que produit et révèle la position qu'il occupe, mais aussi par son action qui prend place dans une interaction avec celle d'autrui. C'est cet ensemble qui

permet des recompositions, dont nous développons ci-après les composantes : cadre et format.

■ Un cadre nécessaire à cette recomposition

Dans les exemples présentés plus haut, les cadres sociaux et les processus organisationnels permettent l'élaboration, le développement et la transformation des compétences. Tout en explorant le champ des actions pédagogiques et d'apprentissage, on constate que les éléments de contexte peuvent parfois rendre compte des phénomènes évoqués. Astier (2006) a relevé avec malice le paradoxe du choix d'entreprises soucieuses de la singularité de leur contexte et de leurs spécificités, qui recourent pourtant le plus fréquemment « à des formes sociales d'apprentissage soit traditionnelles [comme le tutorat], soit trans-contextuelles [comme les dispositifs de formation de branche], comme si la spécificité des questions que les entreprises se posent s'accommodait de solutions qui ne le sont nullement ».

Les organisations fournissent en effet un cadre d'action aux professionnels que les études analysent selon des points de vue disciplinaires : psychologie des apprentissages, sociologie de la reproduction ou de la ségrégation, analyse des systèmes ou encore ingénierie des dispositifs. Nous proposons de leur substituer ici un point de vue par l'activité des travailleurs (professionnels et apprentis), qui permet « d'attraper » tant les acteurs et les règles organisationnelles que l'environnement matériel pour élaborer, mettre en œuvre et optimiser les conditions d'une transmission de compétences. Ce point de vue permet de considérer le cadre ainsi décrit comme le produit et la matrice d'activités conjointes, croisées, contrariées, antagonistes, dont l'apprenti s'efforce de caractériser la nature, la fonction et les instruments. Il permet en outre, dans la suite de Bourdieu (1972), de s'interroger sur les conditions de possibilité, de faisabilité et d'efficacité d'une recomposition (appropriation et ajustement) en cours d'action par l'apprenti dans la diversité des situations par lui rencontrées. Le dispositif a pour rôle d'assurer la fonctionnalité d'un couple transmission/appropriation.

■ « Formats » et interactions

La notion de « format » spécifiquement élaborée par Bruner (1997) pour étudier l'interaction de tutelle, rend compte de cette part de l'apprentissage : si, parfois, rien ne se dit dans l'action, c'est que rien n'a besoin de se dire, tant les actions « dialoguent » entre elles et avec la situation. Le « format » apparaît alors comme le cadre dans lequel l'interaction est contenue, maintenue, tenue, qui permet de doser l'ingérence de celui qui sait dans la situation pour aider celui qui ne sait pas à faire, à agir, et par là à pouvoir comprendre. Ainsi, comme en témoi-



gnent les dispositifs de monitorat collectif (Olry, 2007), les formats sont non pas aléatoires mais socialement définis, maintenus, sanctionnés, et participent au maintien de l'appartenance au groupe. De même, comme le montre Cuvillier (2006) dans l'accompagnement VAE, le format est à la fois un cadre de coopération et de régulation : chacun, candidat et accompagnateur, produit depuis sa place, dans la position attribuée et selon la tâche définie. Celle-ci est caractérisée par des exigences qui ne dépendent pas des sujets qui l'effectuent. L'accompagnateur VAE a une double fonction : il effectue sa tâche et prête attention à celle du candidat en ajustant son activité en fonction de celle de ce dernier. Dans ces deux exemples, si la coopération est un étayage pour apprendre, elle permet aussi au professionnel de « désétayer » l'activité de l'apprenant sitôt qu'il lui semble que celui-ci a construit les habiletés nécessaires : le « laisser-faire » est déjà une ratification en acte de ce qu'il fait et du comment cela est fait. En ce sens, cette coopération est le moteur de la recomposition des motifs d'agir, portée par la progression du novice dans une zone de développement potentielle, toujours proximale car en permanence déplacée (notamment par la prescription).

C'est ainsi que le format joue une fonction intermédiaire entre les prescriptions du travail et l'organisation sociale, générale et impersonnelle d'une part, et l'activité singulière de chaque sujet constituant son expérience au fil de « ses rencontres avec le monde » (Bruner, 1997) d'autre part. La coopération, c'est la rencontre singulière de deux opérateurs dans une tâche que l'un définit et que l'autre apprend. Le format, c'est non seulement le cadre mais aussi la dynamique des interactions socialement et culturellement définies, et ce indépendamment des sujets. Ces rencontres résultent de l'expérience de générations : dans leur répétition, elles tissent le fil d'une ressource pour l'action sans le leurre d'une stabilité jugée illusoire et inopérante des savoirs face aux infinies variations du réel.

■ **Rencontre d'un cadre pour comprendre et d'un format pour apprendre ; le dispositif régule les temps didactiques**

L'activité et son analyse sont la source d'une identification du cadre de l'action et signalent le format le plus adéquat à des acquisitions en situation. Parce que les situations auxquelles l'apprenti est confronté lui sont étrangères, alors sont encore plus centrales :

- l'expression des motifs de l'action pour une meilleure définition des buts que l'on se fixe ;
- la médiation entre des possibilités ouvertes par l'action et des dispositions personnelles ;
- la variation des motifs de l'action, dessinant un parcours et favorisant le développement professionnel des apprentis.

Se dessine donc un dispositif « gérant » plusieurs temps pour les apprentis, dès lors qu'il organise une variation des situations à tenir. De ce fait, un dispositif est construit pour simultanément :

- créer de la durée, de l'événement dans les situations proposées (introduire de l'habitude plutôt que de la rupture ;
- proposer des écarts dans ce qui fait « cadre » de l'action ;
- dépasser l'étiquetage initial (apprenti, stagiaire) construit dans une interaction de tutelle en adoptant par exemple une parole moins démonstrative qu'incitative mais à plein effet (Jullien, 2004), c'est-à-dire permettant de réfléchir par soi-même ;
- cibler un « transmettant » à même de gérer la temporalité de la tutelle (lancer une incitation minimale à la compréhension ; ouvrir la voie de l'action sans la mener jusqu'à son terme ; pousser en avant sans contraindre ; laisser du jeu, laisser une souplesse).

La parole du maître d'apprentissage oriente mais laisse à chercher ; elle fait apparaître des indices mais appelle à en développer l'interprétation. Et si le maître d'apprentissage donne le « la », l'action ne peut se poursuivre sans que l'apprenti soit en disposition de « dire son faire ».

Conclusion

Nous avons souligné trois aspects du « comment on apprend » au travail. Nous avons vu à quel point apprendre/produire des savoirs s'inscrit dans une dialectique activité/situation. La production de savoirs semble moins portée par l'amont scolaire que résultant d'une investigation progressive. L'activité de l'apprenti est ainsi un moyen de déterminer la situation en « y agissant ». C'est dans la mesure où cette action permet l'engagement dans la situation qu'il est en position de percevoir le « pourquoi apprendre » et de construire un apprentissage.

Par ailleurs, apprendre au travail suppose l'établissement d'une relation basée sur « un espoir de reconnaissance [salariale et personnelle] qui s'échange contre une attente de mobilisation au travail, incluant plus ou moins d'identification à l'entreprise ou à un groupe professionnel » (Roncart, 1997). Apprendre est alors non pas une « action sur » mais une « relation entre » un maître et son apprenti. Cette relation n'est pas d'emblée compréhensible, elle procède d'une construction à travers un jeu d'assignation et de dégagement. L'apprenti doit manifester des signes d'adhésion à la relation portée par le maître d'apprentissage, tout en initiant de subtiles transgressions, qui signent la conquête d'une autonomie. Cette sélection de la gamme des rôles, qu'il doit endosser pour faire partie d'une communauté de travail, ne peut s'initier qu'en référence à ce que G.-H. Mead nomme des « autres significatifs ». Articulé autour d'un double processus d'intériorisa-



tion/ extériorisation, le processus d'apprentissage s'opère dans un cadre structurant, mais suffisamment souple, pour favoriser la prise d'initiative de l'apprenti. En s'appropriant ce que le maître d'apprentissage vise à lui transmettre, l'apprenti donne à voir et à faire comprendre autant son insertion dans un collectif de travail que son intelligence de la tâche. Cette dynamique est susceptible d'ouvrir sur des ajustements fins et des régulations opportunes dans le cours de l'action.

Si la connaissance de l'environnement est utile, c'est moins pour connaître les caractéristiques de la tâche et des processus de maîtrise que pour offrir un espace de reconnaissance dans lequel chacun ait sa place. Ce désir de reconnaissance institue l'autrui significatif, comme médiateur nécessaire d'un rapport privilégié de soi à soi. Cette forme de réconciliation prend appui sur cet autrui, pour progressivement s'en distancer et s'affranchir. Apprendre en situation suppose donc que chaque apprenti introduise une distance au modèle pour devenir lui-même, passant de l'identification à l'identisation, capacité « à se défaire d'une histoire d'identifications successives [...] pour se faire soi » (Tap, 1986). ◆

Bibliographie

- ASTIER, P. 2002. *Savoirs et situations professionnelles dans l'apprentissage : le cas des CAP petite enfance*. Paris, CNAM, rapport d'étude pour le ministère de l'Éducation nationale.
- ASTIER, P. 2006. *Activité et formation*. Université de Lille1, CUEEP, habilitation à diriger des recherches.
- BÉGUIN, P. ; CERF, M. 2004. « Essai sur la diversité des formes et des enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail ». *@ctivités*. N° 1/1.
- BOURDIEU, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Droz.
- BRUNER, J. 1997. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- CLOT, Y. 2000. « La formation par l'analyse du travail ». *Dans* : B. Maggi (dir. publ.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. 2001. « Clinique du travail et action sur soi ». *Dans* : J. Friedrich ; J.-M. Baudouin. *Théories de l'action en éducation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- CUVILLIER, B. 2006. La modélisation explicite : une forme d'analyse de l'activité permettant de mieux appréhender l'expérience professionnelle d'informaticiens engagés dans une démarche de VAE. Paris, CNAM, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- DELBOS, P. ; JORION, G. 1990. *La transmission des savoirs*. Paris, MSH.
- DODIER, N. 1995. *Les hommes et les machines. La conscience collective dans les sociétés contemporaines*. Paris, Métalié.
- DUBAR, C. 1993. « Le travail, lieu et enjeu des constructions identitaires ». *Projet*. N° 236, p. 47.
- DUBAR, C. ; DEMAZIÈRE, D. 1997. *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris, Nathan.

- JULLIEN, F. 2004. « Le direct ou l'oblique. Action ou transformation ? A partir de quelles cultures de pensée ? ». *Actes du V^e congrès « Actualité de la recherche en éducation et formation »*, Paris, CNAM, 31 août-4 septembre, <http://www.cnam.fr/videos>
- LEPLAT, J. 1997. *Regards sur l'activité*. Paris, PUF.
- MARCEL, J.-F. ; RAYOU, P. (dir. publ.). 2004. *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, INRP.
- MAYEN, P. 2005. « Travail de relation de service, compétences et formation ». *Dans* : M. Cerf ; P. Falzon (dir. publ.). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris, PUF, p. 61-83.
- OLRY, P. 2003. « Entre maître et maîtrise, apprendre le métier ». *Enfances et psychologie*. N° 24.
- OLRY, P. 2007. « Formation d'une communauté : de pratiques ? Le cas des contrôleurs du travail stagiaires ». *Pratiques de formation*. Université Paris 8 (à paraître).
- OLRY, P. ; ASTIER, P. 2001. *La mobilisation des savoirs généraux par les apprentis en situation de travail*. Paris, CNAM, rapport au ministère de l'Education nationale.
- PASTRÉ, P. 1997. « Didactique professionnelle et développement ». *Psychologie française*. N° 42-1, p. 89-100.
- PASTRÉ, P. (dir. publ.). 1999. « Apprendre des situations ». *Education permanente*. N° 139.
- PASTRÉ, P. 2002. « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*. N° 138, p. 9-17.
- PASTRÉ, P. 2006. « Apprendre à faire ». *Dans* : E. Bourgeois ; G. Chapelle (dir. publ.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, PUF, p. 109-121.
- PASTRÉ, P. ; MAYEN, P. ; VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*. N° 154, p. 145-198.
- PIAGET, J. 1974. *Réussir et comprendre*. Genève, Droz.
- ROGALSKI, J. 2004. « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de "cognition située" et "cognitiviste" en psychologie des acquisitions ». *@ctivités*. N° 1(2), p. 103-120, <http://@ctivites.com/v1n2/Rogalski>.
- RONCART, S. 1997. *Les apprentis entre apprentissages et identité*. Strasbourg, université Louis Pasteur, mémoire de DHEPS.
- SAVOYANT, A. 2006. « Tâche, activité et formation des actions de travail ». *Education permanente*. N° 166, p. 127-136.
- SCHÖN, D. 1996. *Le praticien réflexif*. Paris, Editions Sociales.
- TAP, P. 1986. « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? ». *Identité individuelle et personnalisation*. Paris, Privat/Maison des sciences de l'Homme, 2^e édition, p. 237-249.
- VERMERSCH, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, esf.