



## Apprendre à agir comme on le fait : un déjà-là travaillé en formation

**Une orientation clinique de l'AFEST** l'envisage comme un processus dynamique porté par un système d'acteurs en devenir (un collectif) agissant à l'adresse d'un professionnel apprenant (un individu) en vue de développer son métier. Construire les conditions d'une telle coopération requiert de clarifier la place et la contribution de chacun, et de remettre au travail un imaginaire collectif. De nouvelles formes sociales sont à donner à la formation pour accompagner ces apprenants d'un nouveau genre, qui ne quittent pas l'entreprise pour apprendre le travail qu'ils y font déjà. La dimension à la fois intime et collective du fait individuel en formation pourrait faire écho à certaines attentes de nos contemporains à l'égard d'une formation pour adultes qui construirait la possibilité de développer le rapport au monde qu'ils travaillent déjà : le transformer tout en se transformant.

Le formateur construit un environnement pour apprendre. Il crée l'opportunité, pour un professionnel, de reconstruire sa façon de travailler, en relation (physique, sociale et psychique) avec d'autres travailleurs. L'objet mis au travail par l'acte d'apprendre n'est pas un savoir objectif extérieur, il engage la subjectivité de l'apprenant, celle qu'il mobilise quand il travaille. Les questionnements ouverts par son acte traversent la géographie intime de l'apprenant comme les liens sociaux qui le relie aux autres professionnels. Le formateur mobilise des moyens pour accentuer les perceptions de l'apprenant, de sorte que celui-ci aiguisse son contact avec l'autre et avec la matière qu'il travaille. Il a recours à des méthodes directes, s'appliquant dans l'expérience immédiate, centrées sur les perceptions sensorielles, et à des méthodes indirectes, reconstructives et interprétatives, centrées sur les traces d'une activité réalisée à des fins d'apprentissage. Considérant la dialectique entre l'individu et le collectif que renouvelle sans cesse une institution, l'action de formation installée dans l'entreprise devrait être en mesure de soutenir la compréhension que l'apprenant aura d'un déjà-là qui construit ses gestes : préconstruits organisationnels et œuvre-praxis de son activité.

Au cours d'un atelier technique de sensibilisation aux AFEST<sup>1</sup>, une pluralité de chercheurs, formateurs, consultants, syndicalistes, entrepreneurs, opérateurs de compétences, ont exposé leurs démarches pour développer l'apprenance en situation de travail. Toutes ne seront pas évoquées ; nous proposons ici de restituer la portée de ces échanges et d'en être ainsi l'intercesseur. Cette perspective nous conduira à aborder les formes nouvelles données à la formation dans une vocation développementale et transformatrice, avec pour perspective qu'elles renouvellent individuellement et collectivement le savoir agir et le pouvoir d'agir. En s'introduisant dans l'entreprise, la formation oriente les pratiques sociales de coopération. Par leur activité, des professionnels ajustent des usages et des normes qui les transforment à leur tour.

## Une succincte partition

Au titre d'action de formation formelle, l'AFEST est encadrée par des critères réglementaires : être organisée sous la forme d'un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel ; mobiliser des moyens humains et techniques, et notamment des ressources pédagogiques ; justifier du parcours par tout élément probant. À ces critères, se superposent ceux spécifiques à cette modalité : analyser l'activité de travail pour l'adapter à des fins pédagogiques ; désigner un formateur et/ou un référent ; mettre en place des phases réflexives ; évaluer les acquis de la formation. Le choix du législateur pourrait également se lire « à l'envers » : l'absence de formateur, l'économie de phases réflexives, l'absence d'un matériau pédagogique puisant ses références dans l'activité réelle et/ou l'absence d'évaluation des compétences construites chez l'apprenant, interdiraient en effet à l'action de recevoir la qualification d'AFEST.

La partition étant succincte, c'est à ceux que la formation réunit que revient la responsabilité d'en révéler la signification formative. Les phases réflexives structurent l'expérience de la mise en situation de travail. Elles ont pour objet d'analyser l'action déployée en situation de travail. Elles situent le questionnement comme moteur de l'apprentissage. Leur chronicité est variée : *in vivo*, au cours de l'activité ; *in vitro*, dans l'après-coup ; *in silico*, par l'équipement numérique.

Rappelé à sa responsabilité légale en termes de montée en compétence des salariés, l'entrepreneur est invité à implanter la formation entre les murs de l'entreprise, en mobilisant un matériau pédagogique qui y serait déjà contenu, sans que l'on puisse (encore) lui dire précisément où. Considérant qu'il ne sait généralement pas grand-chose de la formation pédagogiquement construite, il est détonnant de placer entre ses mains une tâche qui suppose quelque virtuosité. Construire sur mesure un matériau pédagogique, à partir de l'activité que l'apprenant réalise à sa

1. Cet atelier est accueilli par l'Institut du travail et du management durable (ITMD) et la CFDT ([www.itmd.fr](http://www.itmd.fr)).



place de salarié, est nouveau pour un entrepreneur familial des apprentissages sur le tas. Développer les compétences d'un apprenant en référence à des normes socialement construites dans l'entre-soi d'une entreprise est tout aussi nouveau pour des pédagogues exerçant dans des espaces à vocation développementale.

L'apprenant n'est pas seulement destinataire de l'action de formation, comme l'auditeur ne constitue pas seulement le public d'une œuvre musicale : « L'acte de musiquer établit, là où il a lieu, un ensemble de relations qui sont les dépositaires de son sens. On ne les découvrira pas seulement dans ces sons organisés qui, par convention, sont censés receler la signification musicale, mais aussi entre les gens qui participent, de quelque manière que ce soit, à la performance » (Small, 2019). Un ensemble de relations est dépositaire du sens de l'œuvre comme de l'action de formation. Ces relations sont pour partie déjà présentes sur le lieu de travail, entre pairs, collègues et avec les cadres ; construire l'appétence pédagogique les transforme. Le rôle actif de l'apprenant est cultivé à des étapes usuellement dévolues au seul formateur.

Apprendre au travail requiert que les fonctions formatives soient assurées non par un seul service dédié (à supposer qu'il existe), mais par des collaborateurs insérés dans l'organigramme productif, et par des partenaires externes à l'entreprise, qui agiront pourtant au dedans. Le système d'acteurs soutenant le développement du métier de l'autre est spécifique à chaque entreprise. Comment l'accompagner pour rendre la liberté des uns créatrice et pour faciliter la coopération avec les autres ? À partir de la partition tendue par le législateur, chaque action de formation en situation de travail est une composition originale, qui porte la signature de l'entreprise dans laquelle elle se déploie.

## **Coopérer pour soutenir la compétence de l'autre**

Développer les compétences d'un professionnel au travail requiert qu'il soit soutenu dans cet acte particulier d'apprendre. Des professionnels jouent des rôles dans cette construction : conduite de travaux préparatoires, cartographie du parcours, recueil du matériel pédagogique, accompagnement de l'apprenant, aménagement de l'organisation du travail, mesure des compétences. Ils négocient la distribution de leurs fonctions et leur complémentarité. Ils élaborent les conditions individuelles et collectives pour questionner l'activité de travail : non pas dans sa globalité, mais dans une situation particulière à visée pédagogique, dédiée à la singularité des besoins d'un apprenant. Lorsque l'acte pédagogique est le métier de l'autre, comment s'y prendre pour alimenter les nouvelles pratiques sociales de formation des professionnels de l'entreprise et de leurs partenaires ?

L'expérience d'une AFEST dans un service hospitalier d'urgence est particulièrement éclairante pour illustrer l'emboîtement de collectifs de travail à visée apprenante (*voir la contribution de T. Bastide dans ce dossier*). Il était périlleux

d'introduire une séquence formative dans un environnement de travail ultra-contraint, où les professionnels sont exposés au regard de tiers, eux-mêmes en proie à l'anxiété et, de ce fait, souvent peu coopératifs, où le flux de production ne peut être interrompu et où un défaut de sécurité se traduirait par des dommages aux personnes. Le fait qu'un cadre soit la cheville ouvrière du dispositif fut sans doute une condition de sa faisabilité : il fait autorité pour concevoir l'architecture et réunir les conditions de mise en œuvre ; non sans traverser les résistances qu'opposent d'autres cadres à la nécessaire adaptation de l'activité de travail.

Le travail est encadré par des procédures formalisées, connues de tous les professionnels. Des problèmes de compétence continuent pourtant de se poser. Des conflits sur le poste d'accueil des patients font émerger un besoin de formation spécifique, susceptible de qualifier certains agents d'accueil à l'exercice d'une activité complexe. Ce poste de travail combine des activités relevant du diagnostic clinique (déterminer le niveau d'urgence de l'état du patient pour orienter sa prise en charge), de conduite d'entretiens, de maîtrise communicationnelle (notamment à l'encontre de familles parfois envahissantes), de connaissances réglementaires, d'efficacité réelle à un instant *t* des équipements nécessaires à la bonne marche du service, d'interdépendance avec les activités d'autres professionnels, etc. Exercer en ce lieu éveille une palette émotionnelle autour de la peur, qui ne manque pas d'influencer la cognition : crouler sous la charge, sous-évaluer la gravité, générer la raillerie, voire l'animosité, des collègues, etc. Il est aisé de comprendre que ce n'est pas en se référant au référentiel d'activité répertoriant ses tâches que le professionnel saura comment agir dans ces situations. Il connaît déjà les buts qui lui sont assignés ; c'est l'écart avec la situation réelle de travail qui l'empêche de faire ce pour quoi il a été formé ou d'exercer sa compétence. Il s'agit moins d'apprendre à exécuter un travail que de tenir sa fonction au-delà de la prescription pour agir avec les autres en situation dégradée.

L'AFEST mise en œuvre dura deux jours. On y retrouve les caractéristiques réglementaires : mise en situation de travail ; séquence réflexive ; deux apprenants et un accompagnant qui soutient la réflexivité. La présence d'une équipe en doublon permet d'assurer la continuité de service en cas de difficulté. La progressivité pédagogique repose sur la nature du travail réflexif (isoler des problématiques simplifiées, construire collégialement l'analyse critique des écarts) et sur un exercice progressif de la responsabilité par l'alternance des places occupées (observer l'équipe au travail, observer l'autre qui fait en première ligne). C'est en prenant appui sur l'espace dialogique que de nouvelles étapes sont possibles, grâce à une porosité des effets de la situation d'apprenance sur la dynamique de formation et sur celle de production : en comprenant la logique de l'autre et en conscientisant l'action par l'analyse du travail, les savoirs d'action se construisent et d'autres façons de faire s'ouvrent pour le collectif. La formation crée l'opportunité de reconnaître au professionnel de s'efforcer d'effectuer un certain travail d'une



certaine façon, tout en faisant nécessité que les autres partagent à nouveau certains buts : un travail comme on le fait ici qui (les) change déjà.

Apprendre un certain travail, c'est apprendre à coopérer. Le développement du métier de l'un est corrélé à celui du collectif de travail. À l'instar de la dimension sociale du travail, l'apprenance au travail est une disposition collective autant qu'individuelle<sup>2</sup>. Apprendre et faire apprendre passent par l'amélioration de la capacité à agir avec les autres. L'action de formation renouvelle la coopération : en introduisant la particularité, elle suscite des prises de conscience autour des nuances de sens que les individus accordent aux choses qui les relient et aux gestes qu'ils déploient dans leur activité professionnelle. L'intelligence collective relie des personnes pour fabriquer quelque chose qui ne serait pas sans elles, dans lequel chacune puisse se reconnaître, qui lui est utile pour agir et se développer, et qui augmente la capacité d'agir de concert. L'effet indirect de l'action de formation est de requalifier le collectif de travail dans sa capacité à faire œuvre commune.

## La construction collective de la compétence

La coopération sociale conditionne la compétence, tant du point de vue de son exercice que de son entretien et de son développement. Situer la compétence dans le travail que font déjà les professionnels, comme capacité à faire en situation, c'est considérer que les savoirs sont distribués dans l'entreprise. Le faire collectif, organisation de savoir-agir en ajustement réciproque continu, se structure par un triptyque compétence, autonomie et interdépendance. Si devenir compétent, c'est ajuster ses actions à celles d'autres professionnels et à la situation, une compétence collective pré-existe, qu'elle soit valorisée ou pas par le management du travail. Si l'état des compétences actuelles et visées du collègue apprenant est centrale pour l'ingénierie, celle-ci aura avantage à prendre appui et à renforcer le jeu existant, déjà-là, de compétence collective. Former au travail en s'appuyant sur des compétences collectives déjà-là revient à construire des formes pour que des professionnels travaillant ensemble soutiennent la dynamique d'apprentissage de l'apprenant, en relation directe ou indirecte avec lui.

Pour construire, structurer et réguler la compétence individuelle, l'AFEST prend appui sur la compétence collective. Son architecture renforce ce jeu collectif en rendant les groupes actifs<sup>3</sup>: le collectif de professionnels (réfèrent, formateur, responsable de production, manager, etc.) constitué autour de l'apprenant ; le collectif de pairs, par l'intercession desquels l'apprenant est habilité à s'attribuer une compétence (Stroobants, 1998) ; le collectif de travail ; le collectif encadrant qui autorise certains changements dans les façons de faire en équipe. Socialiser

2. Selon Carré (2005), « ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre ».

3. Cf. la notion de groupe-sujet en clinique.

l'action de formation requiert d'inscrire la dynamique pédagogique dans un système d'acteurs de nature fonctionnelle (distribution) et interactionnelle (ajustement).

L'introduction d'une éducation formalisée dans une institution à vocation productive, associée à un mécanisme institué de reconnaissance sociale des capacités acquises, s'ancre dans un déjà-là institutionnel. Le projet social que porte l'entreprise influence la conduite d'une telle action de formation. De façon formelle et informelle, intentionnelle et non intentionnelle, l'entreprise « éduque » ses membres en véhiculant des relations sociales de compétition et de coopération. Tandis que le modèle de subordination salariale est contesté pour le déficit de responsabilité et d'émancipation qu'il engendre, l'AFEST peut ancrer ce contrat social au développement des individus par celui de leur métier ; donc à la reconnaissance de ce qu'ils font. On se rapproche d'un projet d'éducation permanente : une stratégie pédagogique déploie des formes éducatives pour incruster la formation dans la vitalité professionnelle, par le développement de compétences individuelles et collectives. « L'éducation apparaît [aussi] comme un processus de production, mettant en œuvre des moyens en fonction d'objectifs relatifs à certaines conceptions de l'homme et de la société » (Lesne, 1984). La vision collective de la formation, par ses méthodes pédagogiques et le positionnement des professionnels, traduit le projet social de l'entreprise.

Dans nos sociétés contemporaines, l'adjectif social, pour sa résonance avec la notion de solidarité, n'aurait rien à voir avec le rôle de l'entreprise. Il apparaît que si l'entreprise ne se préoccupe pas de construire le lien social entre ceux qui traduisent en acte son projet productif, elle ne bénéficie plus de ce qui s'est délité dans la société et sous l'effet de certaine pratique managériale. Le collectif de travail se construit en relation à un sens commun accordé à des normes et à des valeurs qui fondent l'éthique professionnelle et la culture de l'entreprise. Il y a de l'institué dans l'entreprise : des règles de fonctionnement intériorisées par chacun de ses membres. Il y a de l'instituant, qui renouvelle ce qui fait tenir ensemble ces professionnels : la formation disposerait de cette faculté instituante.

## Cultiver le collectif en soi

De nouvelles formes sont données à la formation : d'autres images présentent d'autres propriétés. Réflexe de formateur, le recours au référentiel de compétences permet à de l'apprenant situer son activité relativement à une norme externe prescriptive de référence. Pourtant l'enjeu de réflexivité porte sur ce qu'il s'efforce de réaliser et qu'aucune prescription ne peut contenir ; c'est là que réside la preuve de son autonomie, de sa compétence. Construire l'expérience suppose d'emprunter le point de vue de l'individu apprenant, tout en le conduisant à explorer d'autres façons de faire. Ce déplacement construit sa compréhension du cadre dans lequel



il agit : la matière qu'il transforme, l'organisation dans laquelle il travaille, le rôle qu'il y joue, son interdépendance avec les autres professionnels, les besoins des destinataires de son activité, la situation de l'entreprise dans un environnement. Il est conduit à penser plus rationnellement ses actes professionnels dans un cadre déterminé et mouvant, en référence à une prescription.

Les maîtres de la situation persisteront à proposer des formes où l'apprenant conformera ses gestes à l'image prescrite de l'action. Les cliniciens construiront des situations grâce auxquelles l'apprenant-actant s'efforcera de construire ses propres gestes, en élaborant des choix, en se situant par rapport aux autres, en travaillant une matière qui réagit. La résonance d'une matière (machine ou objet) renseigne la qualité du geste qui la manipule. Le travail du formateur revient à le faire gagner en conscience des contradictions qu'il résout par son activité. Il s'agit moins d'aborder l'apprenant par ce qu'il n'a pas (le savoir auquel la formation lui donnerait accès) que par ce qu'il fait déjà : un geste professionnel qu'il ne cesse de construire, d'affiner, de déployer dans l'action en contexte. À la triangulaire classique « formateur-apprenant-méthode » (Bru, 2006), l'AFEST appose un quatrième pôle « matière » : le formateur mobilise une méthode pour accompagner l'apprenant dans la conscientisation de sa relation à la matière qu'il travaille (quand bien même cette matière serait-elle faite d'humanité) dans un contexte.

Toute activité de travail suppose de construire en soi la référence interne à des normes et à des contraintes transmises par des collectifs physiques et symboliques. La possibilité de se référer à un collectif plus grand que lui, dans et au-delà des frontières de l'entreprise (la reconnaissance des compétences acquises par la formation vaut au-delà), influence la géographie intime du professionnel apprenant. Établir ces liens entre les dimensions individuelles et collectives et entre les fonctions psychologiques et sociales de l'activité structure la clinique de l'activité (Bonnefond, 2019). Sur un plan social, si l'on considère le travail comme une activité d'exécution, impersonnelle, la formation consiste à améliorer la compréhension, par l'apprenant, de la tâche qu'il exécute. Or, si la figure de l'exécutant est devenue peu mobilisatrice pour le professionnel, elle empêche l'engagement de l'apprenant dans sa singularité. Envisager le travail comme l'expression d'un métier, c'est supposer que les professionnels l'exercent de façon différenciée dans une entreprise particulière. Former consiste alors à ce que l'apprenant résonne au diapason de son collectif de métier : ses gestes sont orientés par ceux de ses pairs. C'est en prenant place dans une histoire transpersonnelle qu'il développe sa compétence. Sur le plan psychologique, considérer le travail comme une affaire personnelle conduit à envisager le parcours apprenant du point de vue d'un individu équipé d'un portefeuille de compétences. Si l'on envisage cette activité propre de travail comme interpersonnelle, adressée, former consiste, par un dispositif dialogique, à faciliter l'accès à l'autre, en acte ou en pensée.

Constituer un collectif apprenant est une stratégie pédagogique pour cultiver ce collectif en soi. Construire en soi ce collectif revient à instruire des conflits de critères qui orientent l'action par l'inscription sociale du professionnel. Le sens qu'il accorde à ses actes en référence à des normes collectives se construit et se renforce par cette opportunité de faire de l'exercice professionnel un sujet de dialogue avec ses pairs. Par la médiation d'une réflexion soutenue et accompagnée, élaborer des controverses professionnelles lui permet d'apprendre de lui-même (ce qu'il fait ou pas quand il travaille, à partir de ce qu'il peut en dire par la médiation d'une méthode pédagogique) et des autres (par objectivation des critères guidant l'action de l'autre). Cette construction de la compétence procède de la valorisation d'un déjà-là de nature psychosociologique. Construire cette compétence dialogique cultive l'esprit d'entraide plutôt que la compétition, l'échange plutôt que la capitalisation, la vigilance plutôt que la docilité (Charbonnier, 2015). Coopération, sens et compétence sont étroitement corrélés.

## Un ouvrir de compétences : cultiver la compétence dialogique

8

Des professionnels parlent de ce qu'ils font ; ils cherchent à devenir présents à une situation, à leur environnement, aux autres : parler avec l'autre, démultiplier les effets du geste. Tirer parti d'un geste naturel fait apparaître une règle tellement simple qu'on a du mal à la voir : se faire en faisant ; faire en se faisant. La parole sur le travail circule : « Si je fais et que je me fais en même temps, je ne serai plus le même. » En explicitant et en intégrant la contrainte qui détermine son activité, l'apprenant exerce la liberté de se transformer par l'expérience du travail, « une liberté réelle, entendue comme puissance de faire : précisément ce qu'on vise lorsqu'on dit "former des compétences" » (Charbonnier, 2015). Un ouvrir<sup>4</sup> de compétences a pour objet d'investigation le travail sous contrainte. Si le psychisme travaille le monde (Friedrich, 2012), s'il est « l'organe qui choisit, le tamis qui filtre le monde et le transforme de sorte qu'il soit possible d'agir<sup>5</sup> », la compétence dialogique a pour effet de faire varier la maille de ce tamis et de faire prendre en considération ce qui est ou n'est pas retenu par l'opération de filtrage. L'objet du dialogue porte non seulement sur les actions réalisées mais sur le réel de l'activité, c'est-à-dire tout ce qui n'a pas été fait mais qui aurait pu l'être pour réaliser l'action prévue : « Des activités suspendues, contrariées, empêchées, repliées, occultées [...] car ce sont elles qui expliquent l'action réalisée » (*ibid.*).

4. Désignant jadis un collectif de personnes bénévoles effectuant des travaux d'aiguille, le terme a été repris par le mouvement poétique de l'*Oulipo* (ouvrir de littérature potentielle).

5. Vygotski, dans *La signification historique de la crise en psychologie*, cité par Friedrich (2012).



Explorer ces variations de l'agir suscite une vie émotionnelle en ouvrant l'apprenant, par son activité de penser, à des remises en cause et des reprises de conscience. Penser de façon plus rationnelle active des émotions. Une pédagogie de l'écart, de l'attente et de la surprise (Thievenaz, 2019), propriétés du regard clinicien, impulse la mise en intrigue des événements vécus par l'apprenant pour problématiser son expérience. Le recours aux photos et aux vidéos, captées *in vivo* (en situation de travail) caractérise différentes méthodes pédagogiques : construire la trace de l'activité pour la reprendre par la narration et le dialogue dans l'après-coup. L'autoconfrontation simple ou croisée de la clinique de l'activité vise cette reconstruction hypothétique du réel. La didactique professionnelle soutient une analyse du travail pour le rendre formateur : un potentiel d'apprentissage est à développer (Mayen et Gagneur, 2017). Au moyen de l'entretien d'explicitation (Faingold, 2005), l'apprenant identifie, par la narration de sa perception, les compétences qu'il a mobilisées en situation. Toute une réserve de sens est à construire par le biais de méthodes cliniques<sup>6</sup> : accompagner le professionnel à penser ce qui l'agit quand il agit, développer son pouvoir d'agir (Clot, 1999).

Faire circuler dans un collectif apprenant une intelligence collective, faite de sens et de sensations, de rationalité et d'émotions, permet à des individus d'apprendre en société, autrement dit en relation avec d'autres : de socialiser l'apprenance. Le dispositif dialogique a vocation à soutenir le questionnement explicitant de l'apprenant : par le dialogue avec lui-même (dialogue intérieur) ; avec les tiers-formateurs (dialogue didactique) ; avec les pairs (dialogue professionnel<sup>7</sup>). Structuré par des critères (participants, unité de lieu et de temps, chronologie, régularité, méthodes, trace de la situation de travail), il recouvre différentes caractéristiques capacitantes : engendrer un mode de relation à soi pour l'apprenant qui engage sa subjectivité ; lui permettre de revisiter son expérience, en mobilisant les préalables à la cognition que sont les sensations, émotions et sentiments ; construire les conditions du déplacement vers l'autre que suppose l'acte de travail (en acte ou en pensée) ; relier des imaginaires professionnels ; faciliter alternativement l'introspection et la prise de hauteur ; caractériser des savoirs d'action. L'interaction dialogique est de nature à produire, dans la relation à un objet de réflexion, ou de reflet, une connaissance nouvelle. Charbonnier caractérise la compétence critique par l'effort de conceptualisation : « Une aptitude à réévaluer en permanence la justesse des objectifs avant de chercher comment les réaliser [...] à construire une fin désirée ». En devenir, la compétence ouverte l'est sur cette fin désirée : la promesse de l'éclaircissement par le dialogue d'un objet dont on désire construire le sens, la perspective d'un reflet contenu dans une question, le désir d'accéder à quelque chose qui est déjà-là sans exister encore dans la tête de l'apprenant.

6. Groupes d'entraînement, théâtre-image, écriture narrative, scène-poésie, photographie métaphorique, etc.

7. Recouvre différentes modalités réflexives de résolution de problème par l'intelligence collective

## Apprendre à agir comme on le fait

Comprendre, savoir, pouvoir : ce chemin de faire, dédié à la maîtrise d'une technique, est destiné à un apprenant actif, auteur d'actions singulières. La question, parce ce qu'elle met en mouvement, est la clé de voûte de l'apprentissage : le questionnement est le fil rouge de la relation pédagogique. Le formateur apprend par la question qui lui est adressée ; il s'outille pour traduire le réel en questionnements, autrement dit le matériau pédagogique. Différentes stratégies soutiennent la réflexivité sur la base de l'agir, notamment pour connaître ce qui n'apparaît encore ni dans l'action réalisée ni dans la perception de la réalité de l'apprenant. Il est récurrent ici que l'élaboration individuelle prenne appui sur un collectif qui aide à penser autour d'une question. Les méthodes indirectes mobilisent la médiation d'un tiers et d'une instrumentation pour soutenir le travail réflexif. Les méthodes directes, centrées sur les sensations de l'apprenant, accentuent son expérience immédiate. Des hybridations donneraient accès à des apprentissages : des méthodes indirectes ancrées dans les sensations dont le corps garde la trace ; la mise à jour dans un collectif apprenant d'un déjà-là contenu dans les corps.

10

Le regard agit et se cultive. Il alimente un circuit social d'ajustement réciproque des individus au sein de communautés restreintes. Le regard expert du professionnel est compétence (Jobert, 2019), en tant que capacité à faire face à la singularité et la variabilité des situations. Plonger dans ce regard impressionne, au double sens du terme : être surpris, ouvert à une compréhension inattendue ; garder une trace en soi de ce à quoi le regard de l'autre a donné accès. Les variations de l'œil se travaillent et le regard subjectif se renouvelle.

« Apprendre à agir non pas comme on le devrait, mais comme on le fait » (Feldenkrais, 1997). La méthode Feldenkrais de conscience par le mouvement fait emprunter au corps d'autres chemins que le geste réflexe. La fixité du corps fait bouger d'un seul bloc, dresse des barrages, isole, étriquie le répertoire des possibles. Lorsque la voix du praticien guide un petit collectif, dans la lenteur, par microgestes, en alternant pauses et répétitions, des rapports mécaniques dynamiques sont rétablis dans le corps. L'expérience conduit le système nerveux à réorganiser le mouvement. La reprise de conscience s'incarne dans ces sensations, sous réserve de déplier le temps.

Des démarches organiques et psychosomatiques sont à même de soutenir l'écoute et l'observation, la sensation et la réflexion, le geste et l'affect, la prise de conscience et la mise en mots, l'effort et le plaisir, l'interaction et la décision. Faire sensation renouvelle les imaginaires de la situation de formation et de l'action professionnelle. Le corps qui apprend et celui qui travaille se transmettent mutuellement le travail tel qu'on le fait ici. ◆



---

## Bibliographie

- BONNEFOND, J.-Y. 2019. *Agir sur la qualité du travail*. Toulouse, érès.
- BRU, M. 2006. *Les méthodes en pédagogie*. Paris, Puf.
- CARRÉ, P. 2005. *L'apprenance. Un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- CHARBONNIER, S. 2015. « La compétence en éducation : un renversement de logique anthropologique ». *Revue de métaphysique et de morale*. N° 88, p. 539-560.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, Puf.
- DELAY, B. ; DUCLOS, L. 2017. « Formation en situation de travail : quand la pédagogie rencontre le droit ». *Éducation permanente, hors-série AFPA*, p. 11-20.
- FABRE, M. 2014. « La question de la forme en éducation ». *Éducation permanente*. N°199, p. 9-19.
- FAINGOLD, N. 2005. « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires ». *Expliciter*. N° 58.
- FELDENKRAIS, M. 1997. *L'évidence en question*. Paris, L'Inhabituel.
- FRIEDRICH, J. 2012. *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement : une lecture philosophique et épistémologique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- JOBERT, G. 2019. « La formation professionnelle comme éducation du regard au travail ». *Ergologia*. N° 22, p. 23-50.
- LESNE, M. 1984. *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris, Edilig.
- MAYEN, P. ; GAGNEUR, C.-A. 2017. « Analyse et développement du potentiel d'apprentissage des situations de travail ». *Recherches en éducation*. N° 28, p. 70-83.
- ROSA, H. 2018. *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris, La Découverte.
- SMALL, C. 2019. *Musiquer*. Paris, Philharmonie de Paris.
- STROOBANTS, M. 1998. « La production flexible des aptitudes ». *Éducation permanente*. N° 135, p. 11-21.
- THIEVENAZ, J. 2019. *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon, Raison et passions.

