

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Les contraintes comme ressources de l'apprentissage
professionnel en alternance**

Michel PERINEL

Directeur du campus de Laval de l'Université Catholique de l'Ouest,
25, rue du Mans 53000 Laval, France
06 72 28 86 42
m.perrinel@uco-laval.net

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Contribution théorique et Compte-rendu de recherche

Résumé

Nous analysons, chez des apprentis de l'enseignement supérieur, le processus d'appropriation des contraintes qu'ils rencontrent dans le cadre d'une formation en alternance salariée pour les utiliser comme ressources d'apprentissage professionnel. Nous mobilisons une articulation originale du cadre théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de l'approche épistémique de Popper (1981) et une étude empirique des livrets d'alternance d'apprentis pour caractériser ces contraintes-ressources comme deux flux d'activités (de l'école et du travail) sur lesquels se synchronisent les apprentis.

Mots-Clés : apprentissage professionnel, alternance, contraintes du travail.

L'alternance entre contraintes du travail et contraintes de l'école

Comment apprend-on un métier ? L'adage « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » répond qu'un métier s'apprend principalement sur le tas. Mais apprendre un métier en situation de travail pose quelques problèmes. L'erreur du novice, l'apprenti, peut en situation réelle être lourde de conséquences. Le temps d'apprentissage est également d'un empan temporel plus important que le temps de l'action (Pastré, 2011). L'activité constructive se prolonge au-delà de l'activité productive. De plus, réaliser une activité pour la première fois demande plus de temps que lorsqu'on la maîtrise déjà parce que le novice sollicite plus l'orientation et le contrôle de l'action. Le déroulement de l'action est lent (*Ibid.*). C'est sans doute pourquoi, lors des révolutions industrielles, au moment où l'on cherchait à optimiser et rationaliser l'activité productive, sont nées les premières écoles professionnelles pour apprendre un métier en dehors de la situation de travail réel. Nous formulons l'hypothèse que l'école professionnelle serait née des contraintes inhérentes à la situation de travail devenues alors trop importantes. Cependant l'école professionnelle est soumise à d'autres contraintes, celles de son organisation en discipline, en niveaux en diplômes et en parcours. En formalisant les savoirs professionnels de manière encyclopédique, en les décontextualisant et en les mettant à l'écart de ce qui leur a donné sens, l'école professionnelle a perdu peu à peu sa qualité professionnalisante. L'alternance serait alors apparue historiquement comme un équilibre se réalisant entre un "trop d'école" et un "trop d'entreprise" (Meirieu, 1992). Nous concevons l'alternance comme dispositif pour apprendre un métier mobilisant une succession de situations de travail réel intercalées par des situations d'absence de ce travail réel, les situations d'école. Autrement dit nous appréhendons ici l'alternance pour apprendre un métier comme une succession de situations où l'apprenant est confronté aux contraintes du travail intercalées par des situations où il est confronté aux contraintes de l'école en absence des contraintes du travail. Notre proposition est de considérer que les apprentis apprennent un métier en partie en transformant ces contraintes en ressources. Autrement dit nous questionnons comment leur intention d'apprendre un métier en alternance les conduit à modifier l'état de domination exercé par les circonstances dans leurs situations de travail et d'école pour mobiliser celles-ci comme moyen de faire face aux difficultés qu'ils rencontrent. Dès lors, les mêmes circonstances peuvent être perçues par certains apprentis comme contraintes et par d'autres comme ressources potentielles. Nous considérerons comme contrainte, une circonstance imposant à l'apprenti d'agir d'une certaine manière quelle qu'en soit la perception de l'apprenti.

Nous nous appuyons sur une recherche empirique consistant faire une analyse systématique des textes (Buisse et Vanhulle, 2009) de livrets d'alternance d'apprentis d'une licence professionnelle Assurances banque finances mise en œuvre par l'Université catholique de l'Ouest - campus de Laval. Ce contenu est appréhendé comme traces de l'analyse réflexive des apprentis sur leurs activités et apprentissages, comme actes de langage influençant le déroulement de l'alternance et comme expression de leurs représentations de l'activité et de la situation de travail.

Nous explicitons dans un premier temps le cadre théorique que nous mobilisons concernant l'apprentissage professionnel et l'alternance en les illustrant. Nous nous appuyons sur une articulation originale du cadre épistémique de Popper et du cadre théorique de la didactique professionnelle. Nous présentons ensuite quelques constats où l'apprenti transforme les contraintes du travail et de l'école comme ressources pour apprendre son métier.

L'apprentissage professionnel : le problème épistémique comme contrainte et ressource

Nous définissons l'apprentissage professionnel comme le processus permettant d'apprendre un métier. Avec Popper nous concevons tout processus d'apprentissage comme processus d'imagination critique venant construire ou modifier la connaissance du sujet en retour de ses interactions avec son terrain des actes concrets et son terrain des pensées objectives. Pour l'apprentissage professionnel, le terrain des pensées objectives comprend la définition de la tâche, les savoirs professionnels et généraux, les théories locales et générales justes ou fausses qui circulent dans l'environnement. La connaissance du sujet éclaire le terrain des actes concrets lui permettant d'agir, elle constitue son horizon d'attentes et de croyances sur son environnement. Le processus d'apprentissage se produit chaque fois que le sujet cherche à résoudre un problème épistémique qui se pose à lui suite à une erreur qu'il a commise ou une situation qu'il ne comprend pas, c'est à dire, chaque fois que l'horizon d'attentes et de croyances est contredit par la réalité¹. Il va alors chercher à modifier cet horizon, l'améliorer ou le construire pour atteindre le but de l'activité. Le problème épistémique est donc une résistance du réel qui s'impose au sujet dans l'exercice de l'activité, un obstacle à franchir le contraignant à agir de manière nouvelle pour atteindre son objectif. Ce problème est aussi le moyen qui permet au sujet d'apprendre l'activité et de résoudre la difficulté d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas faire en le faisant. Autrement dit, le problème épistémique est à la fois une contrainte de l'activité et une ressource pour l'apprentissage de l'activité.

Nous illustrons ceci à l'aide d'un segment de notre corpus de données empiriques : « J'ai rencontré des difficultés de compréhension lorsque l'on a abordé l'assurance. J'attends beaucoup de cette matière (produits d'assurances) afin d'être de plus en plus à l'aise lors de mes productions commerciales. » (L18S22E4) Le problème épistémique est la compréhension des produits d'assurances, cette compréhension est une contrainte du travail imposée à l'apprenti pour réaliser ses productions commerciales, il transforme cette contrainte en moyen-ressource pour tirer profit du cours d'assurances à l'école. C'est avec cette contrainte du travail qu'il va pouvoir apprendre à l'école afin de développer les compétences utiles à l'exercice du métier qu'il apprend.

L'alternance : un enchevêtrement de contraintes et de ressources

L'exemple précédent nous permet de saisir que l'apprenti apprend son métier d'une part en s'appuyant sur les problèmes posés dans la confrontation du travail réel et d'autre part en situation d'école, lorsqu'il rend présent à l'esprit cette situation de travail absente concrètement. Littéralement il se représente cette situation où il modifie sa représentation de cette situation de travail. Nous formulons l'hypothèse que cette absence ou la potentialité d'absence facilite la construction de ses représentations et de sa connaissance. Pour apprendre le métier, il fait alors du lien entre les deux situations, dans les allers-retours entre elles en mettant en œuvre des processus réflexifs, de production de connaissance et de transfert (Vialle, 2005). Nous appréhendons ici l'alternance non plus comme dispositif mais comme le processus cognitif d'apprentissage professionnel mettant en relation la situation de travail et la situation d'école. Plus précisément, notre étude empirique montre que les apprentis construisent des relations : entre le terrain des pensées objectives de la situation de travail et celui de la situation d'école qui est d'un plus haut niveau d'abstraction ; entre le terrain des actes concrets de la situation d'école et celui de la situation de travail qui est d'un plus fort

1 Nous utilisons l'expression « problème épistémique » pour le distinguer du problème intégré à la tâche que doit résoudre le sujet dans sa situation de travail. Certains problèmes de tâche sont aussi des problèmes épistémiques pour le sujet ce qui n'est pas le cas des problèmes connus et maîtrisés.

niveau de concrétisation ; et entre tous ces terrains. Loin d'une simple relation théorie d'école - pratique du travail, l'apprentissage professionnel en alternance se réalise dans un enchevêtrement de relations permettant à la connaissance d'atteindre de plus hauts niveaux d'abstraction et de plus forts niveaux de concrétisation. La succession de situations de travail et de situations d'école intercalées paraît alors comme une ressource pour apprendre un métier. Mais lorsque les apprentis n'établissent pas de relation entre certains enseignements et leur situation de travail cette alternance est vécue comme une contrainte. Ils parlent alors dans leurs livrets des difficultés qu'ils rencontrent avec ces enseignements, contestent parfois le niveau d'exigence et expriment leur satisfaction lorsque ces enseignements s'achèvent enfin. La rupture de situation en alternance elle-même est alors vécue comme contrainte. Un apprenti l'exprime clairement : « La reprise des cours pour cette 2ème période à l'UCO fut assez difficile. Il a fallu retrouver la dynamique instaurée par le rythme des cours » (L2 S15-16 E2) ; « Après 4 semaines de cours, il a fallu retrouver le rythme adopté lors de la première période d'agence pour pouvoir suivre la cadence et parvenir à établir des RDV » (L2 S20 T2). D'autres apprentis transforment cette contrainte des ruptures en moyen pour intensifier leur apprentissage en formulant des objectifs de progrès « Je souhaite progresser dans la découverte du client et améliorer mon argumentation de vente, lors d'entretiens en autonomie sur certains produits et services bancaires » (L6S9) ; « C'est la dernière ligne droite, il est important de tout donner ! » (L17S43).

Le travail comme contrainte et comme ressource

Notre analyse des livrets d'alternance nous permet d'identifier les conditions facilitant la transformation par les apprentis des contraintes des différentes situations de l'alternance en ressources pour apprendre un métier. La première d'entre elle est la confrontation à la contrainte du travail réel lui-même. Dans le travail, le sujet consent à se soumettre aux volontés, aux objectifs ou aux souhaits de tiers (actionnaire, hiérarchique, client, ...) pour bénéficier d'une contrepartie définie par contrat. Le contrat oblige. En acceptant d'assumer la responsabilité de la tâche confiée, les apprentis rendent nécessaire leurs apprentissages pour exercer un métier qu'ils ne savent pas encore exercer. La contrainte de la tâche prescrite devient alors ressource, elle légitime et oriente l'activité à réaliser dans la situation de travail et guide leurs apprentissages. Exemple : « Je trouve que la vente de produits d'assurance est difficile, je vais essayer pendant ma semaine d'entreprise, d'apprendre beaucoup de l'expérience de mes collègues puisque nous serons en temps fort assurances » (L1S62 E6). La contrainte du temps fort assurances imposé à l'équipe commerciale devient pour l'apprenti ressource pour apprendre avec ses collègues et dépasser une difficulté d'apprentissage. La complexité de la tâche caractérisée par des conflits de contraintes posant des problèmes sous forme de dilemme constitue également une ressource mobilisatrice pour apprendre à juger la situation du client au travers de la situation de travail. Nous constatons lorsque l'apprenti est contraint à mettre en œuvre une action commerciale de façon autonome qu'il développe significativement cette compétence de jugement.

D'autres conditions subordonnées à celle de la confrontation à la contrainte du travail réel facilitent le processus de transformation des contraintes en ressources permettant de relier les situations de l'alternance. Parmi elles, citons : le changement de posture de l'apprenti visant à connaître pour agir et non plus agir pour connaître ; la croyance que les enseignements ont une utilité pour apprendre l'exercice du métier ; la convergence des objectifs des acteurs vers une même finalité professionnelle ; l'engagement du tuteur, du responsable de formation et de l'apprenti dans un dialogue actualisant la mise en relation des situations. Ces conditions jouent un rôle essentiel pour que l'apprenti saisisse un événement qui survient dans la situation de travail ou la situation d'école comme une opportunité-moyen d'apprendre ou, au contraire,

pour qu'il vive l'événement comme une contrainte le freinant dans ses apprentissages. Parmi ces événements, nous relevons : les congés des collègues qui contraignent l'organisation de l'agence ; le flux des venues des clients peu ou très dense ; le déménagement de l'agence ; l'organisation d'une campagne commerciale à une période donnée ; les examens ; le projet tutoré ; les cours eux-mêmes.

Les flux d'activité comme contraintes et ressources

Avec ces événements, nous pouvons percevoir que l'apprenti dans l'alternance doit faire face à deux flux d'activités, compris comme succession de quantités d'activités à réaliser dans un temps donné. C'est le caractère collectif des flux d'activité de la situation de travail et de la situation de l'école qui contraint l'apprenti à synchroniser son activité individuelle sur le flux collectif afin de faire face à l'événement, tenir les échéances et atteindre les objectifs assignés. Les trois acteurs de l'alternance ne perçoivent pas cette synchronisation de la même manière. Ainsi notre analyse a montré que chacun des acteurs dans le tiers espace constitué par le livret d'alternance pose des actes de langages pour négocier le maintien, l'accélération, ou le ralentissement des activités de l'apprenti en privilégiant les contraintes d'un des deux flux. Le responsable de formation cherche notamment à normaliser le déroulement des activités et des apprentissages autour d'une progression-type proposée comme référence à tous les apprentis et tous les tuteurs. Cette normalisation peut être perçue par l'apprenti comme contrainte supplémentaire émanant de l'école et s'imposant à la situation de travail. Le plus souvent les apprentis utilisent cette contrainte comme ressource pour influencer le déroulement du flux d'activités de la situation de travail, notamment lorsqu'ils se sentent freinés dans leurs apprentissages. Ils utilisent ainsi les contraintes de la situation d'école comme ressource pour apprendre en situation de travail en faisant valoir l'obligation de formation faite à l'entreprise par le contrat d'apprentissage. Ils dépassent ainsi d'éventuels conflits entre la fonction productive et la fonction constructive de l'activité de travail. L'exemple le plus significatif et le plus généralisé concerne l'usage de la contrainte du projet tutoré indispensable à l'obtention du diplôme pour créer une dynamique nouvelle d'apprentissage en situation de travail à mi-parcours de la formation. Exemple : « Quant à l'action commerciale qui est à mener, la disposition et l'organisation de mon emploi du temps ne m'a pas permis d'avancer sur le projet. C'est pourquoi, après m'être entretenu avec mes supérieurs, ceux-ci m'ont bloqué l'intégralité de mes jeudis après-midi pour pouvoir mener à bien mon activité » (L2 S32-33)

Conclusion

En s'appuyant sur les contraintes de l'école pour modifier les conditions de la situation de travail afin de mieux apprendre, les apprentis permettent à l'école d'être un accélérateur d'apprentissage professionnel. En alternance, les apprentis transforment les contraintes des différentes situations en ressources pour apprendre un métier. Serait-ce le cas pour tout type d'apprentissage ?

Bibliographie

- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5 (11), 225-242.
- Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. Dans *Actes du colloque : Les jeunes et l'alternance*.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Popper, K. (1982). *La connaissance objective* (2ème éd.). Bruxelles : Editions Complexe.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : Editions L'Harmattan.