

La restitution, une situation sociale de développement ?

Contributeur 1 : Maël LOQUAIS

Docteur en Sciences de l'Éducation, chercheur contractuel LISEC

Université de Lorraine

3 place Godefroi de Bouillon - BP 3397

54015 Nancy Cedex

mael.loquais@univ-lorraine.fr

06 76 00 52 80

Contributeur 2 : Emmanuel TRIBY

Professeur d'université, Université de Strasbourg, LISEC

Fac. Sciences de l'Éducation, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg

triby@unistra.fr

03.68.85.27.54

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

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 ?

Résumé court :

Il s'agit ici de comprendre comment l'analyse de l'activité peut constituer l'occasion d'une formation à partir d'une situation de travail et/ou d'apprentissage, dans le contexte d'une École de la Deuxième Chance (E2C) en proie à l'approche par compétence. L'analyse est centrée plus particulièrement sur un moment clé du retour d'expérience et du « projet du jeune » : la *restitution*, analysée ici comme une activité et une situation. Considérée par le biais du concept de situation potentielle de développement (Mayen, 1999, 2009), la restitution est interrogée dans ses potentialités et la reconfiguration des liens entre expérience et savoirs. À partir de matériaux produits dans le cadre d'une recherche-action sur les transformations des pratiques induites par la mise en œuvre d'une approche par compétence, la présente contribution questionne les liens entre expérience, savoirs et pratiques de formation.

Mots clés : alternance, compétence, restitution, situation potentielle de développement,

1. Problématisation

Les travaux en didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) permettent de comprendre comment certaines occasions de formation sont perdues lorsque ce qui occupe les stagiaires n'est pas saisi comme une activité spécifique et à part entière. Le caractère développemental de certaines activités dépend notamment de la prise en compte des caractéristiques agissantes de la situation. Il s'agit ici de comprendre comment l'analyse de l'activité peut constituer l'occasion d'une formation à partir de ce qui est « en travail » dans les situations d'apprentissage, dans le contexte d'une École de la Deuxième Chance (E2C) en proie à la préoccupation de la compétence. L'analyse est centrée plus particulièrement sur un moment clé du retour d'expérience et du « projet du jeune » : la *restitution*, analysée ici comme une activité *et* une situation (Houot et Triby, 2017).

Ce qui se joue autour de la construction des compétences en situation de formation est traversé par des enjeux qui dépassent les situations elles-mêmes (Loquais, 2016). L'approche par les compétences, ou approche compétences en formation, est une façon d'articuler étroitement le macrosocial et le microsociale, le collectif et l'individuel. Lorsque la formation dispensée n'est pas certifiante, comme c'est le cas pour les E2C, le processus d'« accréditation » des compétences touche à la raison d'être de ce type de dispositif. Autrement dit, la compétence en constitue l'« horizon » quotidien pour les formateurs, les promoteurs et les publics en formation (Houot et Nowakowski, 2016).

Une dialectique semble s'opérer entre les acteurs engagés dans la restitution : les jeunes d'E2C participent à cette activité comme une situation d'apprentissage élaborée par les formateurs. Les jeunes sont tenus de produire un discours sur une expérience passée (concernant leur parcours avant ou pendant E2C), et se trouvent face à une situation d'injonction à restituer (mettre en mot leur expérience et la faire partager), tandis que les formateurs développent une activité de construction/consolidation de cette situation, pour qu'elle « tienne » et puisse potentiellement créer un espace de production de savoirs sur cette expérience. La restitution comme activité et comme situation est donc doublement engageante, à la fois pour les jeunes et pour les formateurs. On est bien là sur un questionnement qui se situe au cœur du dispositif d'apprentissage : l'activité de l'apprenant dépend des contraintes offertes par la situation et de ses possibles dépassements, mais également de l'implication d'un tiers qui contribue à donner sens à cette activité et à l'organiser pour être productive *et* constructive.

Vue comme situation, la restitution interroge la « complexité des situations éducatives et surtout leur multiréférentialité » (Jonnaert, 2002, 20). L'activité d'analyse de l'expérience constitue en effet une situation-miroir en tant qu'elle fait référence à une (autre) situation vécue par le jeune. Ce n'est pas la même chose, pour un jeune, de devoir restituer une expérience de travail vécue hors les murs de l'E2C, et de restituer une visite lors d'une activité découverte de la ville dans le cadre d'un projet-découverte à l'E2C. Ici, la restitution permet de préciser le(s) périmètre(s) de ce qu'on entend par situation lorsqu'il s'agit d'aborder les compétences par rapport aux situations de formation.

Appréhendée comme activité, la restitution invite en effet à questionner ce qui se joue autour de l'élaboration de l'expérience. En quoi est-il possible d'approcher la visée de développement du sujet en situation (Mayen, 2012) par-delà la logique de *l'exercice* (comprise comme activité triviale, simplement productive) ? Le risque perçu par les formateurs, c'est le désengagement de l'activité quand elle ne parvient pas à faire sens pour les jeunes, lorsqu'ils n'entrent pas réellement dans l'activité de restituer : ils décrivent, relèvent des anecdotes, identifient des contraintes, mais ne reconstruisent pas une expérience. Ce travail revient à interroger la dimension constructive de cette activité de restitution (c'est-à-dire l'élaboration de l'expérience du jeune) au regard de ce qui est produit (un discours sur un passé). Autrement dit, il s'agit de comprendre ce qui se joue dans l'interaction entre l'activité de restitution (ce que le jeune fait lorsqu'il restitue) et la restitution comme situation (au travers des possibles qu'elle ouvre ou qu'elle ferme).

Dès lors, la multiréférentialité des situations engagées dans la situation d'analyse demande à être clarifiée au regard de la potentialité de l'activité. La perspective développementale qu'ouvre la restitution, vue comme activité et/ou situation, s'appuie sur trois conditions :

- le contexte de l'activité questionne d'abord les savoirs mobilisés par les sujets en activité (Vidal-Gomel, 2013) dans la *restitution*, véritable concept pragmatique dans les formations par alternance (Vidal-Gomel et Rogalski, 2013) ;
- ensuite, elle s'inscrit dans la préoccupation d'une visée de développement social et des sujets en activité (Mayen et Olry, 2012) ;
- enfin, il est possible de considérer la restitution comme une situation qui instaure l'activité verbale et les interactions langagières – si déterminantes pour les apprentissages – comme « une caractéristique agissante de la situation » (Mayen, 2012) ; c'est pourquoi elle peut constituer une situation particulière, une situation potentiellement apprenante.

2. Cadre conceptuel et questions

L'orientation de notre problématisation nous porte à mobiliser un concept clé de la didactique professionnelle : la situation potentielle de développement (SPD) (Mayen, 1999 ; Mayen et Gagneur, 2010). Est ainsi mobilisé le concept de SPD, issu d'un autre concept dû à Vygotski, la zone proximale de développement, et, simultanément, la « situation sociale de développement » (Mayen et Olry, 2012) dans le cadre d'un « dispositif idéal » (Albéro, 2010) qui fait situation potentielle ; en réalité, c'est plutôt l'effet d'un emboîtement de dispositifs idéels : le dispositif de restitution s'inscrit dans un dispositif d'alternance qui trouve sa place dans le dispositif des E2C qui s'ancre dans les politiques d'insertion, elles-mêmes dispositifs ; l'articulation entre les différents niveaux d'emboîtement est forcément problématique. Il s'agit de prendre toute la mesure de la potentialité de la situation issue de « l'idéal » de la restitution et ses différents ancrages, et, pour ce faire, relever les conditions au travers desquelles la restitution constitue une situation potentielle de développement.

L'hypothèse que nous soumettons ici consiste à poser la restitution comme potentiellement apprenante lorsqu'elle fait l'objet d'une *valuation* (Dewey, 2013), qu'elle est considérée (notamment par les jeunes d'E2C) comme ayant de la valeur dans la tension qui lie « l'objet

pris pour fin » et le « désir » qui engage le jeune dans son activité. Or, à la suite de Dewey, il n'y a de valuation que lorsque quelque chose fait problème. Les « fins en vues » de la restitution dépendent à la fois du désir, de l'intérêt porté à l'activité et à la situation, et aussi de la dynamique d'enquête et de délibération dans laquelle s'engagent les jeunes.

Or, en quoi est-ce que les formateurs prennent en compte cette dimension « valutive » dans la construction de la situation de restitution ? En quoi est-ce qu'ils construisent une situation potentiellement apprenante favorisant la dynamique d'enquête et de désir propre à l'activité qui y sera menée ? « Les choses ne peuvent être anticipées ou prévues *comme fins* ou résultats qu'en référence aux conditions qui les font advenir. Il est tout simplement impossible d'avoir une fin-en-vue ou d'anticiper les conséquences d'une quelconque ligne d'action projetée sans partir de la considération, aussi mince soit-elle, des moyens de la faire advenir. Le désir authentique cède sinon le pas au fantasme stérile ou au vœu pieu » (Dewey, 2013). En cela, les visées « d'émancipation » dépendent avant tout des moyens mis en œuvre afin que les conditions soient réunies pour favoriser l'apprentissage dans la situation potentielle de développement.

La multiréférentialité de la restitution questionne son objet : quel est son « référé » ? Autrement dit, quelles sont les situations auxquelles il est fait référence dans l'activité discursive ? S'agit-il des situations de travail, des situations d'apprentissage pendant la formation, des situations d'apprentissages formelles/informelles ?... Ensuite, c'est le « référentiel » de l'activité de restitution qui est questionné : quel est l'attendu de la part des formateurs, de la part des jeunes ? Qui est, *in fine*, détenteur du savoir ? Est-ce le formateur qui attend une réponse pré-construite, ou s'agit-il au contraire d'un savoir en construction, en co-élaboration ? Enfin, en quoi la situation oriente l'activité vers une quête de construction de savoirs sur sa propre expérience ? Et en quoi les situations convoquées en tant qu'objet d'analyse constituent l'occasion d'une activité constructive ? En définitive, en quoi la situation de restitution permet d'approcher ce qui est « en travail » dans l'activité du jeune ?

3. Démarche de recherche

Cette communication s'appuie sur une recherche-action menée dans le cadre d'une réponse à un appel au projet lancé par le réseau des E2C dont le but est de questionner l'approche par compétences (APC) préconisée par la charte des E2C. Cette recherche-action implique des jeunes d'une dizaine d'écoles de la Deuxième Chance, des formateurs participant à des expérimentations liées à la mise en œuvre d'une APC, et des chercheurs qui accompagnent la production de savoirs sur les transformations en cours. Les premiers résultats invitent à interroger la restitution en tant que facteur potentiel de développement de compétences.

L'activité de recherche a produit des matériaux très divers, plutôt informels, même s'ils étaient recherchés voire programmés : des observations in situ, la restitution par les formateurs des propositions d'actions de restitution proposées aux jeunes, des entretiens de retour d'expérience, individuels et collectifs. La méthodologie employée ici relève moins d'une analyse de contenu rattaché à un cadre conceptuel que d'une posture d'observation participante ; en tant que participant observateur, les chercheurs ont constitué les interlocuteurs critiques des formateurs engagés dans l'expérimentation. En effet, la validité du matériau collecté dépend du statut qu'on lui accorde ici : il s'agit bien de données produites

dans le cadre d'une rencontre entre chercheurs et praticiens, dans une situation qui est elle-même potentiellement développementale, pour les formateurs comme les chercheurs. Aussi, nous nous appuyons tout autant sur l'analyse des traces de l'activité des formateurs autour de la mise en œuvre de situations de restitutions, que de la première restitution des résultats opérée par les chercheurs lors du rapport scientifique intermédiaire. Les résultats développés ici, somme toute intermédiaires, sont donc issus d'une démarche d'analyse qui situe surtout la focale au niveau des échanges itératifs entre praticiens et chercheurs.

4. Résultats

Les résultats discutés dans cette contribution concernent trois manières de concevoir la restitution comme activité développementale et comme situation apprenante.

4.1. La restitution comme mise en mot, mise en récit, et formalisation de l'expérience

Une première question concerne la possibilité même de mise en récit de son expérience par le jeune, ce qui suppose à la fois un effort de construction, de mise en cohérence et en signification au regard d'une certaine idée de son devenir. Ici, il s'agit de saisir en quoi la situation de mise en récit s'adresse à un sujet capable de restituer son vécu et de l'analyser en vue de s'approprier son expérience. La façon dont les formateurs appréhendent l'activité de restitution dépend donc en premier lieu de leur conception du jeune en E2C. Pour que le jeune puisse construire un discours sur son vécu et une analyse, encore faut-il que les formateurs considèrent que cette activité leur est accessible (qu'ils en sont capables) et qu'elle peut donner lieu à une production digne d'intérêt.

En conséquence, une deuxième question porte sur l'objet (le référé) de la mise en récit. Celui-ci intègre et incarne diverses temporalités, notamment entre le parcours du jeune dans sa globalité, et l'activité prescrite dans le cadre d'E2C. Celle-ci s'inscrit elle-même dans différentes temporalités, entre celle de l'entreprise d'accueil et celle de l'E2C, celle du jeune en recherche d'insertion ou simplement d'identité et une institution qui organise la rotation des jeunes accueillis appuyés sur les critères d'évaluation des financeurs.

Le « cadrage » de la situation de restitution des périodes de stage par les formateurs pose également question : le format peut être souple, laissant une grande latitude d'élaboration aux jeunes ou, à l'inverse, rigide et plutôt directif comme pour assurer la bonne réalisation d'un exercice propre à garantir la visibilité des acquis (en conformité avec les attendus des formateurs).

Il apparaît cependant que certains facteurs favorisent la mise en récit. La mobilisation des pairs est une disposition à relever dans certaines équipes ; l'idée directrice semble la possibilité d'interactions verbales moins contraintes et, à ce titre, davantage exigeantes en matière de construction d'un point de vue. De façon plus générale, on constate de grandes différences entre les équipes coordinatrices de ces restitutions concernant les consignes données aux jeunes, entre les consignes qui favorisent la mise en récit et les consignes qui la contredisent plutôt.

En somme, quel est cet auteur du récit, énonçant une histoire et, ce faisant, construisant son expérience : un narrateur porté par le souci d'intéresser un auditoire ? Un auteur construisant son expérience dans l'interaction avec ses pairs ?

4. 2. La restitution comme « élargissement de l'environnement » (Mayen et Olry, 2012)

L'environnement du jeune stagiaire est marqué par l'élargissement, en tant qu'il semble subir une sorte d'expansion à la mesure du questionnement qu'il est parvenu à élaborer et à formaliser dans la restitution. Il s'agit ici de questionner le champ des possibles (et des éventuels freins) ouverts par l'activité de restitution.

Le « référentiel » de l'activité. Restituer, mais pour quoi faire ? Une démarche normative consiste à s'appuyer sur le référentiel de l'activité pour analyser le stage comme occasion d'entrer plus ou moins profondément dans une activité, et partant, dans l'ébauche de savoirs, de savoir-faire. Mais est-ce bien l'enjeu du stage ? Est-ce là la manière de construire une expérience et commencer à s'inscrire dans un parcours ? Les jeunes qui perçoivent l'enjeu de la restitution et l'intérêt pour eux-mêmes se prennent au jeu. Cet intérêt, c'est la tension entre un objet visé par un sujet par son activité et le désir qu'il est capable d'inscrire dans cette activité, la *valuation* selon l'expression de Dewey. « Une *valuation* n'a lieu que lorsque quelque chose fait question : quand il y a des difficultés à écarter, un besoin, un manque ou une privation à combler, un conflit entre tendances à résoudre en changeant les conditions existantes » (Dewey, 2013). La question est bien de savoir comment s'y prendre pour que l'activité de restitution soit l'occasion d'identifier un manque à combler, en fait, comment cette expérience de stage peut devenir problème, amener à une enquête.

L'enquête. « Il s'ensuit que la différence entre les divers désirs et les fins-en-vue associées tient à deux choses. Tout d'abord, à la justesse avec laquelle a été conduite l'enquête quant aux manques et aux conflits de la situation existante. Ensuite, à la justesse de l'enquête sur la probabilité que la fin-en-vue ainsi établie, si on la poursuit, puisse effectivement combler le besoin existant, répondre aux critères de ce qui est attendu et écarter le conflit en orientant l'activité de façon à instituer un état de choses unifié » (Dewey, 2013). Il semble difficile d'être plus clair sur l'apport possible de la restitution pour un jeune dans le cadre de l'E2C ; c'est un programme de travail qu'énonce ainsi Dewey et un cadre d'analyse de la capacité des formateurs et des jeunes à faire de la restitution une situation potentielle de développement. La restitution n'est porteuse d'apprentissage que si elle est problématisante, si elle est conceptualisante, assurant un lien entre l'objectif visé, « la fin en vue », et la manière dont le jeune s'est trouvé engagé dans la situation, prêt à nourrir son désir.

3. « La restitution des savoirs » en questions

Dans l'optique d'une approche en termes de situation potentielle de développement, il convient d'identifier les parties prenantes de la situation de restitution, entre « restituants », formateurs et pairs, et de considérer la restitution comme processus de transformation et de circulation des savoirs.

Il est utile de remarquer que les représentants du milieu de travail sont absents de la phase de restitution, ce qui n'est pas sans poser question concernant la validité des savoirs identifiés au cours de cette activité ; cette absence n'est pas anodine et concourt à identifier le sens que les formateurs veulent donner à cette restitution : un moment de formation qui porte sur la capacité d'analyser son expérience plutôt que l'occasion de développer ses compétences professionnelles par confrontation de ses comportements professionnels à des représentants des savoirs de référence en la matière. La dualité de fonction de la restitution dans le cadre de la formation est importante.

La capacité d'analyser son expérience apparaît comme le fruit d'une collaboration, d'une co-construction entre les jeunes et les formateurs en deux temps bien distincts et assez inégalement éprouvés sur le terrain : la phase de construction de la restitution, la phase de restitution elle-même devant les formateurs et devant ses pairs. Dans la première phase, la difficulté des formateurs à faire entrer dans un démarche compétences est assez manifeste, le compte rendu descriptif et non problématisé de l'expérience de stage prenant le pas sur l'effort d'identification des savoirs en jeu dans l'activité. Dans la seconde phase, les interactions verbales faisant suite aux présentations constituent davantage une caisse de résonance de l'exposé réalisé plutôt que l'occasion de l'exercice de la réflexivité, comme si l'exposé de restitution constituait une situation de relation magistrale peu propice à la réflexivité et une analyse critique davantage centrée sur la forme discursive que sur les interrogations intrinsèques au retour d'expérience.

Cela conduit à s'interroger sur la nature des savoirs mobilisés dans cette activité de restitution, tant du point de vue des compétences, des savoirs ancrés mis à l'épreuve, que du point de vue des connaissances sur l'activité et le travail. Notre interrogation n'a pas trouvé pour l'instant d'issue ; tout au plus peut-on constater, dans la restitution, une tension entre savoirs intellectualisés, réflexifs, d'un côté, et savoirs liés au corps, à l'affect, de l'autre, ces deux pôles se trouvant plus souvent entremêlés qu'opposés de le cours même de cette activité. Cette hétérogénéité n'est pas neutre car elle porte la marque à la fois de l'ancrage de la compétence et de l'indépassable dualité de l'activité, entre conditions et contraintes objectivables et engagement subjectif des acteurs en interaction.

La reconnaissance de cette hétérogénéité essentielle et sa mise au travail dans la formation en E2C est sans doute la voie pour promouvoir de véritables situations potentielles de développement des jeunes qu'elles accueillent.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept ». In : Charlier, B. et Henri, F. (dir). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, pp.47-59, Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2013). La théorie de la *valuation*, *Tracés*, 15, 217-228 [en ligne].
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles : De Boeck.
- Houot, I. et Nowakowsky, S. (2016). Vers un modèle dynamique expérience - compétences au service du projet professionnel des étudiants. In : Biarnes, J. & Rose, J. (dir). *Les portefeuilles d'expérience et de compétence : regards pluridisciplinaires*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Houot, I. et Triby, E. (2017). Restituer son expérience : une activité formatrice et transformatrice, *Education permanente*, HS AFPA, 165-173.
- Loquais, M. (2016). *Les modes d'engagement en contexte d'injonction au projet : le cas des jeunes des Écoles de la Deuxième Chance* (Thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, Université Lille 1, Lille).
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement, *Education permanente*, 139 ; nouvelle édition, 2009, 293-314.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle *Phronésis*, Vol. 1, 1, 59-67.
- Mayen, P. et Gagneur, C-A. (2010). Le territoire est-il une situation de développement ?, *Education permanente*, 184, 63-77.

- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes en formation professionnelle, *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Piron, F. (2014). La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique, Dossier : La restitution des savoirs, *Sociologies*, [en ligne].
- Vidal-Gomel, C. (2013). Retour sur la notion de structure conceptuelle de la situation et son usage en didactique professionnelle, In : *Actes du colloque AREF*, LIRDEF, Montpellier [en ligne].
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences, *Activités*, 4-1 [en ligne].