



Intervenir peut-il s'apprendre ? Imiter ou construire ?

Anne-Lise Ulmann

► To cite this version:

Anne-Lise Ulmann. Intervenir peut-il s'apprendre ? Imiter ou construire ?. Éducation permanente, 2018, n° 214, pp. 171-186. hal-03595083

HAL Id: hal-03595083

<https://cnam.hal.science/hal-03595083>

Submitted on 3 Mar 2022

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.



Intervenir peut-il s'apprendre ? Imiter ou construire ?

Former des professionnels débutants à l'intervention dans le champ de la formation nous paraît combiner deux types de difficultés : celles liées à l'apprentissage d'une compréhension du travail qui ne se résume pas aux procédures ou aux prescriptions, et celles renvoyant à une conception de la formation comme *praxis* – le sujet qui apprend se forme, c'est-à-dire touche à la forme même de ce qu'il est, avec son style personnel, son éthique de travail, ses particularités – et non pas comme *doxa* – « un point de vue particulier, celui des dominants, se présente et s'impose comme point de vue universel » (Bourdieu, 1994).

Nous faisons le postulat qu'une formation comporte toujours une dimension intervenante, dont les conséquences portent directement sur l'activité des personnes (ce n'est plus pareil pour elles après la formation) et, le plus souvent, également sur le fonctionnement de l'organisation (modes d'organisation du travail, procédures, relations au sein des collectifs...). Apprendre l'intervention confronte donc le formateur à son propre rapport au savoir, surtout s'il n'appréhende pas la formation comme une *doxa*, et aux manières de le transmettre.

Nous présentons ici une action expérimentale que nous avons conduite pour faciliter l'apprentissage de l'intervention en formation dans le cadre du master « Analyse du travail et développement des compétences » (ATDC), organisée par le CNAM et dont nous avons la responsabilité pédagogique¹. Nous exposerons le cadre général de cette formation, les publics, le dispositif pédagogique en place pour les former à l'intervention, et les difficultés. Nous décrirons ensuite l'expérience pédagogique que nous avons conduite pour tenter de dépasser les obstacles et les embarras manifestés par les étudiants ; nous suggérerons en dernier lieu quelques pistes de réflexion renvoyant aux questions épistémiques de l'apprentissage d'une pratique comme l'intervention.

ANNE-LISE ULMANN, maître de conférences HDR au Conservatoire national des arts et métiers, membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), EA 4132 (anne-lise.ulmann@lecnam.net).

1. Ce master fait suite au master DCIO (« Développement des compétences et intervention dans les organisations »), créé et dirigé par Guy Jobert.



Les apprentissages visés dans le master ATDC

■ Demandes explicites et/ou latentes lors des entretiens préalables à l'inscription des étudiants

Le master ATDC s'adresse à des praticiens de la formation (formateurs, ingénieurs en formation, responsables de formation) ainsi qu'à des professionnels impliqués dans la conception d'« organisations apprenantes », ou ayant à accompagner des changements qui portent à conséquences sur les compétences, et plus largement sur le rapport au travail des professionnels concernés par les changements de leurs organisations. Les professionnels qui sollicitent cette formation ont donc souvent une expérience soit de la formation (pour avoir tenu ou tenir encore des fonctions de formateurs ou de responsables de projets de formation), soit de la conduite de projets dans les champs de l'insertion, de l'orientation et du développement de compétences.

Les raisons qui motivent leur inscription à ce master sont multiples, mais les demandes qu'ils formulent lors des entretiens préalables relèvent de deux motivations principales : la première est liée à l'obtention d'une qualification de « M2 », souvent exigée par leur institution ou leur entreprise pour évoluer professionnellement ou pour protéger leurs emplois de possibles turbulences ; la seconde (qui n'est pas incompatible avec la précédente), renvoie à un sentiment confus d'insatisfaction lié soit à la perception qu'il leur manquerait des éléments de savoirs pour conduire de manière plus assurée les missions ou comprendre ce qui se passe dans leur institution, soit à l'envie de mieux se faire reconnaître au sein de leur milieu professionnel, soit au désir de s'équiper « théoriquement » pour s'engager dans une nouvelle voie professionnelle ou pour y agir autrement. « Je sais réaliser les projets qui me sont demandés mais je n'ai pas vraiment appris, je fais simplement à partir de mon expérience, et donc maintenant je ressens vraiment le besoin d'avoir de la théorie », explique C., enseignante et responsable de projets au sein d'une école professionnelle.

Les demandes de formation et d'apprentissage de ces professionnels sont souvent muries de longue date au sein de leur structure : « J'ai longtemps cherché avant de trouver votre formation et cela fait trois ans que je demande sa prise en charge à mon employeur » (*cadre infirmier*). Elles nécessitent aussi de modifier le cadre privé, puisque la formation s'effectuant les vendredi et samedi toute la journée, vient souvent perturber l'organisation familiale : « Je me suis organisée avec mon mari pour la garde des enfants. C'est un choix qu'on fait ensemble » (*mère de quatre jeunes enfants*).

Si, comme intervenante, nous portons l'attention, au-delà du sens de ce qui est dit, à la signification de ces désirs de formation, il se vérifie alors souvent que ces demandes renvoient à des questionnements profonds, les professionnels se



saïssant d'une offre de formation pour tenter de comprendre et de dépasser des sentiments diffus d'insatisfaction : « Après le cours de M.-H., j'ai compris ce qui m'arrive au travail », explique, les larmes aux yeux, A, consultante junior. Lors de l'entretien préalable, elle argumentait sa demande de formation de manière factuelle et raisonnée : « On voit dans les demandes de nos clients qu'il y a des changements. J'ai besoin de prendre le temps de me former pour construire des propositions mieux ajustées à leurs problématiques. Dans le travail de tous les jours, on ne peut jamais se poser pour réfléchir, le temps manque toujours [...] Aujourd'hui, j'ai besoin de la théorie pour perfectionner ma pratique. Venir les week-ends va me forcer à y consacrer du temps, sinon la semaine je ne peux jamais. » Rien, dans les propos de cette consultante, ne laissait percevoir que, derrière cette volonté de comprendre les demandes de ses clients, se logeaient aussi des interrogations sur son rapport au travail et sur un mal-être de moins en moins supportable. Ces questions latentes, rarement conscientisées au moment des entretiens préalables, motivent fréquemment l'entrée en formation, du moins chez les adultes, ce qui, ici, rend l'apprentissage de la conduite des interventions particulièrement délicat. Comme le rappelle Jobert à la suite des cliniciens du travail (Dejours, 2009 ; Clot et Lhuillier, 2010), le travail (et, de ce point de vue, la formation est un travail), en visant une action sur le monde, fait aussi retour sur soi.

■ Les orientations scientifiques du master

Le master ATDC fonde son orientation scientifique en privilégiant, comme le stipule le dépliant de présentation, « le point de vue du travail ». D'un point de vue conceptuel, la notion de travail, construite au carrefour de plusieurs disciplines des sciences sociales (ergonomie, cliniques du travail, sociologie, psychosociologie...), suppose de porter la focale d'observation au plus près des pratiques réelles effectuées par les professionnels. Pour cela, les étudiants sont entraînés à l'analyse des situations de travail tant du point de vue des exigences cognitives du travail réel, que du point de vue de l'engagement et de la construction de la personne dans l'activité de travail. Ils découvrent souvent à cette occasion de nouveaux champs de savoirs : l'ergologie (Schwartz, 1988), la psychodynamique du travail (Dejours, 2009), la sociologie compréhensive du travail... Ils mesurent à quel point éthique et pratique sont étroitement imbriquées, et comprennent l'importance de s'intéresser aux pratiques réelles de travail.

Cette orientation, banale sans doute pour des ergonomes, vient souvent déstabiliser un socle de croyances peu questionnées dans leurs parcours antécédents. L'expérience professionnelle fait ici l'objet de questionnements nouveaux et permet de théoriser ce qu'ils savent depuis longtemps mais qui était demeuré impensé, insu. Cet effet d'une mise en visibilité, parfois de dévoilement de l'épaisseur du travail, peut être fort éprouvante, non seulement parce que le retour sur le

passé conduit à revoir ses expériences « comme la somme des erreurs du passé » (Wilde, 1892), mais aussi parce que ce nouveau regard sur les objets du monde ne permet plus de se projeter aussi aisément dans son univers professionnel : « Je n'arrive plus à faire comme avant, à croire que les procédures que je dois écrire seront suffisantes pour faire appliquer les protocoles. A chaque retour de la formation, mes collègues disent qu'ils me trouvent changée [...] Je ne vois plus du tout ce que je peux faire » (*cadre de santé*). A l'enthousiasme de découvrir de nouveaux savoirs, qui permettent d'autres lectures des mondes du travail, se mêle la déconvenue de prises de conscience qui viennent ternir des représentations idéalisantes des espaces professionnels, et sans doute compliquer la manière d'y trouver sa place désormais.

■ De l'intervention à conduire à l'acquisition d'une posture intervenante

Ces épreuves subjectives, fréquentes quand il s'agit de formation, sont travaillées par la conduite d'un projet en grandeur réelle qui constitue le « fil rouge » du master. Des ateliers accompagnent la conduite de ces projets, de manière à faire apprendre à porter l'attention à l'anticipation et à l'analyse des effets des changements introduits sur les personnes, les relations et les structures. Même si les projets ne constituent pas toujours des interventions à proprement parler, le travail effectué dans ces ateliers permet de construire leur déroulement comme une intervention au sein d'un collectif ou d'une organisation.

L'apprentissage consiste moins à réaliser une intervention de bout en bout qu'à comprendre et à expérimenter une « posture intervenante » (Jobert, 1992), qui cherche d'abord à entendre, analyser, reformuler une demande avant de tracer directement un chemin vers une solution pensée sans les acteurs concernés : « Ma responsable attend que je mette en place le nouveau référentiel pour la formation des étudiants de deuxième année. En fait, je me demande s'il ne faut pas que j'aille voir comment les formateurs s'y prennent déjà sur ces enseignements... Ce qui va être compliqué, c'est de faire admettre à l'équipe et à la chef de service que ces entretiens sont importants [...] Dans la commande qui m'est faite, ces entretiens n'ont pas été prévus » (*cadre formateur IFSI*).

Se fondant sur le principe d'alternance, qui permet de confronter les apprentissages plus conceptuels au travail réel du projet à conduire, ce dispositif pédagogique s'appuie sur l'idée centrale selon laquelle « la pratique de l'intervention comme sa théorie se construisent réciproquement dans un enchevêtrement d'articulations dont il est vain de proposer la disjonction au prétexte de clarification » (Herrerros, 2002). Ce projet « fil rouge » permet donc de travailler ensemble la pratique et la théorie de l'intervention, mais également de construire ou de consolider un nouvel *ethos* professionnel, qui est une posture intervenante.



Dans le cours de la formation, l'apprentissage de l'intervention est abordé à partir de la différence bien connue des psychosociologues entre commande et demande (Dubost, 1987 ; Bercovitz, 1987). Si cette différence semble évidente pour les intervenants expérimentés, elle constitue, pour chaque nouveau groupe de master que nous accueillons, un objet d'étonnement et d'inquiétude.

L'étonnement tient à ce que ces professionnels appréhendent souvent leur travail dans un rapport d'observance aux projets qui leur sont confiés. Cette docilité à des commandes parfois extrêmement ambitieuses est liée d'une part au fait qu'ils peuvent être en difficulté pour faire valoir leurs arguments même s'ils doutent de la faisabilité du projet, d'autre part à une certaine soumission dans les rapports de travail qui obèrent les questions qu'ils se posent mais n'osent pas poser. A propos de son projet de réorganisation des cuisines centrales dans une collectivité locale, S. dira : « Je savais au fond de moi que ce n'était pas possible, mais comme mon chef me missionnait sur le sujet, que je voyais bien aussi les enjeux parce que je connais le secteur, j'y ai vu une marque de confiance, et pour moi c'était un défi. Je me suis dit qu'avec le master, ça allait me permettre d'aboutir. »

L'inquiétude est liée aux conséquences de ces impossibilités et renvoie plus largement à une compréhension de l'intervention qui se décale d'une relation de prestataire (Hubault, 2002). La crainte de ne pas avoir le contrat, de perdre l'appel à projets quand il s'agit de consultants externes, ou d'être assimilé à un professionnel de mauvaise volonté, « résistant au changement », comme il s'entend souvent, conduit fréquemment ces professionnels à ne plus oser penser leurs réticences par crainte d'être perçus comme opposants, à s'empêcher d'élaborer un questionnement lié au sujet demandé pour exécuter du mieux possible ce qui leur est demandé. Par ailleurs, le constat qu'il est de plus en plus difficile d'accéder directement aux commanditaires directs quand il s'agit d'appel d'offre conduit à une grande perplexité sur les possibilités réelles de pouvoir questionner les commandes : « C'est vrai qu'on voudrait bien creuser les commandes, mais dans les appels d'offre de la région, on ne peut pas. On doit répondre en remplissant toutes les cases, sinon on ne sera jamais retenu. »

Les théorisations à partir de la conduite des différents chantiers et la présence de professionnels dans les enseignements permettent de travailler ces craintes et ces difficultés réelles, et progressivement, de faire percevoir les marges de manœuvre que chacun peut tenter dans la conduite de son travail. Dans de nombreux cas, les différents enseignements permettent à ces professionnels d'endosser une posture intervenante qui se fonde sur les pratiques réelles de travail : « Quand j'ai montré à ma responsable la petite enquête que j'ai faite sur les deux journées passées d'accueil, elle a été étonnée par les situations. Elle s'est rendu compte, comme moi, qu'on ne connaissait pas comment ça se passait à l'accueil [...] Elle a souhaité que j'étende ma démarche à un autre service, et ça a complètement modifié le plan d'action » (responsable de formation dans un hôpital).



On peut alors constater que l'approche développée dans le master sur la posture intervenante arrimée aux pratiques réelles de travail produit des changements fréquents dans la manière dont les étudiants appréhendent et questionnent les chantiers qu'ils ont à conduire et retrouvent des marges d'action. Le principe d'une alternance entre un projet à conduire en grandeur réelle et des enseignements où il est possible de reprendre le travail effectué, de l'analyser et d'en théoriser quelques points essentiels, aide à cette compréhension.

Parfois néanmoins, les étudiants n'y parviennent pas. Ces empêchements nous ont incitée à proposer une action expérimentale.

■ Des apprentissages visés à leur effectivité

Pour un formateur, l'usage et l'appropriation des apprentissages constituent une question centrale : la pédagogie ne se réduit pas à une technique pour faire apprendre, elle relève d'une épistémologie qui met en question le formateur sur son rapport au savoir. Si la formation est non seulement une *doxa*, un espace où le savoir se constitue comme un stock (Jobert, 2000), mais une *praxis*, ce que les étudiants font de ce qui leur a été transmis en formation fait partie intégrante des préoccupations du métier de formateur. Le travail pédagogique ne peut être univoque, seulement pensé du formateur vers les étudiants ; ce que les étudiants rapportent au formateur de leurs situations professionnelles et de leurs difficultés doit aussi constituer un objet de questionnement sur ce qu'il fait apprendre et les manières dont il s'y prend.

• *Différencier la commande de la demande : une évidence, bien implicite...*

Alertée par la manière dont certains étudiants évoquent leurs projets, nous avons essayé de ne pas ramener leurs difficultés d'apprentissage de l'intervention à une question individuelle qui serait liée soit au niveau, soit à la personnalité, soit à l'investissement de l'étudiant, pour chercher à comprendre ce qui, dans les enseignements dispensés ou les contextes de travail, pouvait conduire les étudiants à passer d'un extrême à l'autre : d'une position de prestataire qui exécute une commande à celle d'intervenant rebelle qui résiste, jusqu'à son propre retrait, à l'exécution de la commande.

La situation de S. nous a convaincue de poursuivre cette réflexion. S. a trouvé une mission au sein d'un organisme de formation où il doit contribuer à la réécriture d'une offre de formation en « blocs de compétences ». Dans le cadre des ateliers et des cours du master, il participe et questionne beaucoup, et semble être relativement à l'aise dans la réalisation de cette mission. A la fin de sa mission, S. produit un bilan de son travail qui reste sans écho. Il sollicite alors un rendez-vous auprès de son responsable hiérarchique et découvre à cette occasion que son travail convainc peu son commanditaire.



Plusieurs mois après la fin de la mission, nous apprenons fortuitement que, au cours de cet entretien, S. aurait justifié son approche en expliquant à son responsable que, dans le travail qui lui a été confié, il était nécessaire de « déplacer la commande » de manière à conduire une véritable intervention, prenant en compte davantage de paramètres, non intégrés à sa commande. Un peu interloqué par un tel propos qui remettait en question le bien-fondé de sa proposition de travail, ce responsable hésitait entre la pertinence des enseignements effectués dans le master et l'inconscience de l'étudiant de s'adresser de la sorte à un responsable. Rien néanmoins n'a été dit à l'étudiant ; chacun restant dans la certitude de son point de vue.

La manière dont S. justifie son travail montre que s'il retient bien la nécessité de différencier commande et demande, il prend au sens propre la métaphore du déplacement et peine à articuler ce travail avec la prise en compte du contexte institutionnel dans lequel il se trouve. Cette maladresse est-elle seulement à mettre au compte de son inexpérience ?

La différence entre commande et demande, fréquemment évoquée comme le commencement d'une intervention, nécessite de savoir repérer et problématiser un ensemble complexe de questions qui s'élaborent tout au long de l'intervention. Se tenir à distance d'une position de prestataire nécessite en réalité un jeu subtil d'ajustement entre une certaine souplesse, *vs* réassurance et prise en compte de la commande, d'une part, et une détermination, *vs* identification des questions restant à élaborer à partir ou au-delà de la commande adressée, d'autre part. Ce passage de la souplesse à la détermination, de la réassurance aux questionnements, est très complexe à mettre en jeu et ne peut relever d'un simple protocole de travail, pensé sans lien avec la culture organisationnelle où l'on se trouve. S. n'a pas intégré cette complexité, il ne cherche pas à dialectiser les éléments de sa situation et s'efforce d'appliquer les apports du master. La formation lui a-t-elle vraiment appris à intégrer ces jeux subtils ? A-t-il repéré que les différences entre commande et demande qui lui ont été enseignées constituent parfois les deux faces d'un même problème ? Que les commanditaires ne sont jamais dénués de demandes et que la commande peut parfois se lire comme une demande ? Comment l'a-t-on accompagné à repérer les éléments contextuels pertinents pour nuancer et ajuster sa pensée à la pluralité des configurations d'un système-client ? Pour faire comprendre les différences entre intervention et prestation, commande et demande, la formation doit-elle passer par une étape simplificatrice qui fait écran à cette complexité ?

• *Une essentialisation des conditions préalables*

Même si, au cours des différents enseignements, les embarras rencontrés par les étudiants font l'objet de reprises et d'analyses, les points développés, notamment sur les conditions préalables à une intervention, ne font pas toujours sens

pour eux. Les propos du formateur, dans de tels cas, peuvent quelquefois leur apparaître comme irréalistes, hors de leur réel professionnel, mais la position symbolique d'« enseignant-chercheur » ou de « professionnel expérimenté » protège : les étudiants questionnent mais s'opposent rarement à ce qui est énoncé par l'enseignant. De son côté, l'enseignant peut se trouver dans une situation de toute-puissance de savoir : « Il aurait fallu procéder autrement... » Reconnaître que « la situation ne permet pas de faire une intervention » peut s'avérer nécessaire, mais ce constat fait par le formateur se fonde sur de nombreuses hypothèses implicites, rarement construites avec l'étudiant : « En cours, X m'a conseillé de changer de projet parce que je ne pourrai pas faire une intervention », explique G.

Une telle approche peut faire advenir une conception de l'intervention qui ne serait possible que dans un monde sur-mesure, avec un ensemble de paramètres déjà là, permettant de travailler comme on a appris à le faire. « Je crois que je vais arrêter parce je n'ai pas les moyens de réaliser l'intervention, contrairement à ce qu'il m'a dit au premier entretien. Chaque fois que je veux rencontrer les personnels pour observer leur travail, il me répond que ce n'est pas nécessaire tout de suite ; je vois bien qu'il ne veut pas. Je ne peux rien faire d'autre que ce qu'il me donne à faire et moi j'ai accepté la mission parce que je pensais que je ferais une intervention » (*stagiaire dans une grande entreprise*).

S'il est important de faire apprendre à repérer les conditions pour conduire des projets de manière intervenante – et, de ce point de vue, de faire travailler les empêchements à la conduite du projet –, l'acquisition d'une position intervenante nécessite de ne pas trop essentialiser ces conditions préalables : d'une part, elles peuvent justement devenir l'objet de l'intervention ; d'autre part, ces professionnels débutants ont besoin d'apprendre à repérer la diversité des éléments à prendre en compte pour réaliser ce que l'on pourrait nommer « un dosage » de ces modalités d'ajustement qui vont permettre de cheminer vers une intervention ou d'y renoncer. De ce point de vue, l'expérience n'est pas aidante : elle peut au contraire conduire à penser que l'intervention n'est plus possible dans les organisations actuelles, et renforcer une position de prestataire, voire d'exécutant.

Comment le formateur peut-il se dégager de cette difficulté ? Comment peut-il contribuer à faire apprendre une telle pratique sans imposer des conditions préalables qui empêchent ou font renoncer à son expérimentation ? Est-ce par l'affirmation de principes qui ont fait leurs preuves ou par l'illustration d'interventions, réussies ou manquées, qu'il peut y parvenir ? L'exemple des autres n'est manifestement pas suffisant pour apprendre, parce que nombre de formateurs et de professionnels du master ne manquent pas de ressources pour cela.



Expérimenter et déplacer pour apprendre et construire

Mobilisée par ces difficultés qui nous semblent plus présentes d'année en année dans la manière dont les étudiants conduisent leurs chantiers, nous avons expérimenté une nouvelle manière de travailler liée à une opportunité de travail que nous avons saisie.

■ Un dispositif expérimental pour comprendre les difficultés d'apprentissage de l'intervention

Un centre de formation pour apprentis (CFA) nous a sollicitée pour organiser les « retours de stage » de leurs étudiants en formation en apprentissage au niveau licence et master dans des métiers techniques et du tertiaire. La responsable souhaitait que nous prenions intégralement en charge ces retours de stage. Il n'était pas possible d'assumer seule l'ampleur du travail (une centaine d'heures). Plutôt que de proposer à d'autres collègues la prise en charge d'une partie de ces heures, nous avons choisi d'en faire un « chantier » à proposer aux étudiants, pour travailler de manière nouvelle la problématique des liens entre le travail et la formation et la posture d'intervenant, essentielle dans les enseignements de ce master.

La responsable du CFA nous a sollicitée parce qu'elle nous connaît et parce qu'elle sait que nous nous intéressons à l'alternance comme modalité pédagogique. Mais elle ne manifeste aucune autre attente, si ce n'est l'assurance que l'ensemble des plages horaires seront bien couvertes par un enseignant ou un étudiant. Notre suggestion de proposer ce travail à des étudiants volontaires que nous encadrerions lui convient. Nous la prévenons simplement que les étudiants prendront contact avec elle pour finaliser l'organisation. Comme deux dates de retour de stage concernent des diplômes de niveau master 2, nous avons préféré ne pas les confier à nos étudiants, mais les assumer avec une collègue qui participe à l'encadrement de ce dispositif expérimental. Nous tenons donc deux fonctions : l'encadrement du dispositif d'accompagnement et l'animation de deux dates de retour de stage pour des master 2. Ce double statut est essentiel dans ce projet, car nous allons nous confronter, comme les étudiants, à la complexité du travail pour faire ces retours de stage.

Ce dispositif expérimental poursuit donc trois buts : faire animer aux étudiants et animer nous-mêmes des retours de stage ; les accompagner, dans la préparation de ces animations, à garder une position de formateur/intervenant et à comprendre leurs difficultés à endosser cette position ; leur faire appréhender les enjeux d'une réflexion sur le travail pour contribuer au développement des compétences de ces apprentis et les amener à mettre en débat ce point de vue avec les différents acteurs concernés.

Un groupe de dix étudiants volontaires accepte de participer à cette expérience. Nous proposons que chaque séance soit coanimée et que le même binôme d'étudiants prenne en charge les trois dates de retour de stage d'un même diplôme, de manière à penser une progression de travail entre les trois séances. Avant chaque séance, une réunion de préparation collective est prévue, au cours de laquelle chacun présente les modalités d'animation envisagées lors d'un travail effectué de manière autonome entre les binômes. A chaque retour d'animation, une séance d'analyse collective est également organisée pour faire le point sur ce qui s'est passé pour chacun, analyser les difficultés, les imprévus, les étonnements..., et réfléchir la séance suivante. Ce processus a été tenu pour les trois séances de chaque diplôme concerné.

Une séance de bilan a été organisée par les étudiants pour préparer collectivement un retour à la responsable du CFA.

• *L'apprentissage de la posture intervenante*

Dans ce type de formation, la dimension intervenante tient principalement à la manière dont les étudiants ne se limitent pas à l'animation de leurs trois séances de retour de stage, mais réussissent à faire construire des liens aux apprentis entre ces retours de stages, les enseignements reçus au centre de formation, l'organisation globale du diplôme et le développement des compétences professionnelles attendues.

Ce travail de lien entre l'expérience du stage et les enseignements dispensés dans le centre de formation est fréquemment délaissé par les responsables pédagogiques, alors même que la manière de penser ce lien est au cœur du potentiel formatif de l'alternance (Geay, 1999 ; Mayen, 2007). La séparation entre ces deux espaces et la croyance fréquente que ce qui s'apprend en formation s'applique au travail conduisent souvent à rabattre ce temps de retour à des « sas » permettant simplement d'aménager une transition entre le travail et la formation. Une connaissance de ce que constituent et représentent le travail et la formation pour les personnes permet aisément de contrecarrer ces représentations simplifiées des mondes sociaux et professionnels.

Animer ces retours de stage en gardant une posture intervenante nécessite de questionner la manière de réintroduire ces liens qui ne sont manifestement pas envisagés par la responsable du CFA mais sans doute aussi par les enseignants de ces diplômes. Il convient également d'amener les apprentis à s'en emparer et à travailler les tensions qui peuvent en résulter, pour leur faire développer une réflexion sur leur propre travail. Cet apprentissage conjoint des manières d'agir et de penser l'action permet de ne pas dissocier la pensée de ses finalités pragmatiques et de ne pas réduire l'action à son opérationnalité sans comprendre ce qui l'oriente : choix, procédures, arbitrages, santé, relations professionnelles...



Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à animer une session de formation (même si ce point n'est pas à négliger et a pu faire l'objet d'un travail collectif), il s'agit de réfléchir aussi à la manière dont les apprentis tireront profit de ces analyses pour leur propre formation et le développement de leurs compétences.

Sensibilisés aux dimensions éthiques du travail, aux approches ergonomiques et à l'importance de la reconnaissance du travail, les étudiants peuvent mobiliser ces ressources pour concevoir ces sessions de retour de stage. Il reste à chaque binôme à s'accorder sur la manière la plus pertinente pour les « métisser » (Herreros, 2002) avec d'autres informations inhérentes au contexte particulier de ce CFA, aux spécificités de ces publics et des métiers concernés, en tenant compte du temps imparti, des contraintes d'espaces, des enjeux pour chacun...

Ce questionnement, à l'opposé d'une « position technicienne » (Dubost, 1987) qui s'appliquerait comme un protocole déjà établi, comporte une dimension intervenante qui conduit les étudiants à développer leurs pensées sur la formation dans une temporalité qui dépasse les trois heures consacrées à ces retours. Il installe donc un nouveau rapport au savoir, au temps et à l'espace de la formation (Champy-Remoussenard, 2005) qui va les amener à envisager leur action et leur fonction dans un contexte élargi, qui met en lien la formation au diplôme mise en place par le CFA et le travail actuel ou à venir de ces apprentis. Ces manières de penser les retours de stage et les apprentissages qu'ils peuvent susciter chez les apprentis vont engendrer des manières de les animer et de les préparer très différentes de celles qui auraient limité la réflexion à un aménagement de transition entre travail et cours pendant les trois fois trois heures prévues.

• *Ce que « comprendre la commande » peut parfois induire*

Dès la première séance de travail, les étudiants prennent très au sérieux cette démarche conduite comme une intervention, et regroupent l'ensemble des questions qu'ils souhaitent adresser à la responsable du CFA pour lui faire expliciter sa commande et aborder avec elle les liens entre les stages et les cours.

Nous avons alors saisi que ce qui visait une analyse de la commande pour permettre d'appréhender plus largement ce temps de travail pour les apprentis pouvait, dans leurs manières de s'y prendre, devenir un questionnement sans limite et sans hiérarchisation, manifestement destiné davantage à calmer leurs inquiétudes par une maîtrise illusoire d'un grand nombre d'informations qu'à vraiment identifier de manière précise ce qu'ils allaient devoir construire à partir d'une connaissance forcément lacunaire de la situation.

Questionner la commande, comme il leur a été appris, se transformait en une quête effrénée consistant à accumuler des informations de toute sorte. Ces questionnements, sans doute induits par la manière dont nous avons ensemble évoqué l'importance de ces retours de stage pour l'apprentissage d'un travail, devenaient des sollicitations exponentielles qui, par leurs excès, perdaient leurs fonctions de

clarification ou d'identification de points à élucider pour construire le travail à faire avec les apprentis. N. avait par exemple appelé plusieurs fois la responsable du CFA pour lui demander des informations sur les entreprises, les parcours des apprentis, les matières enseignées, la possibilité de consulter les bilans des tuteurs, et s'étonnait, presque en colère, de ne pas obtenir les réponses à ses multiples questions : « J'ai l'impression qu'elle se moque complètement des apprentis et de ce qu'on va faire ! », a-t-il pu dire en relatant le fait que la responsable n'était jamais présente quand il cherchait à la joindre et qu'elle ne le rappelait pas.

La reprise des questions dans la séance préparatoire a permis de retravailler collectivement cette quête d'informations tous azimuts pour identifier quelques points-clés nécessaires à rechercher ou à comprendre pour mieux envisager les déroulements de ces séances avec les apprentis et penser leurs liens avec la formation. Elle a mis en évidence le fait que l'intervenant ne sait pas tout à l'avance, qu'il doit apprendre à travailler avec ces blancs, qui le rendent disponible pour apprendre des autres. Ces réflexions ont aussi permis de faire accepter et d'analyser des décalages dans les manières d'appréhender les apprentis parmi les différents acteurs au sein du CFA : « N. dit qu'elle s'en moque, c'est vrai c'est un peu fort, mais quand même, c'est étonnant de voir qu'elle ne sait répondre à aucune de nos questions. Franchement, je pensais qu'elle connaissait les différentes entreprises et les missions, mais même ça... »

Ces réunions nous ont aidée à comprendre qu'une des difficultés de l'apprentissage de l'intervention consiste à savoir questionner la commande : en s'ajustant au contexte institutionnel, mais en acceptant des zones d'ombre, et en renonçant à une maîtrise totale de savoir. « Questionner » la commande n'impose pas toujours d'interroger directement le commanditaire, comme le pensent souvent les étudiants en raison du terme employé. Questionner consiste à circonscrire plus globalement le système-client, souvent provisoirement, pour en enrichir la compréhension tout au long de l'intervention.

Les étudiants cherchaient plutôt à produire des réponses définitives, comme s'ils devaient terminer une première étape de leur travail, celle de la distinction entre commande et demande, avant de passer à la seconde, l'animation des retours de stage. Comprendre la commande et le cas échéant travailler sur la demande supposent plutôt d'apprendre à repérer « la marge de manœuvre situationnelle », correspondant à « la dimension située de la marge de manœuvre permettant d'en apprécier le périmètre » (Coutarel *et al.*, 2015). Cette approche, plus subtile qu'un simple questionnement, modifie une représentation linéaire et séquencée du travail d'intervention et nécessite d'inventer au fur et à mesure du déploiement de l'intervention une manière de rester pleinement disponible aux « questions et aux énigmes apparaissant dans le cours même de la confrontation avec la réalité concrète des phénomènes » (Fornel *et al.*, 2001).



Les étudiants en prennent conscience et parviennent progressivement à accepter de travailler dans l'incertitude en comprenant que, nous non plus, comme collègues-formatrices, nous n'aurons pas les réponses à ces questions pour l'animation de nos retours de stage. Ce constat les a sans doute rassurés et aidés à envisager plusieurs scénarios de travail en fonction des hypothèses faites sur les apprentis. Développant d'autres approches construites sur l'alternative hypothétique « si..., alors... », ces manières d'agir leur ont permis de penser leur intervention avec une certaine plasticité pragmatique : viser un but précis mais ne pas exclure l'hypothèse d'emprunter d'autres chemins pour, s'il est hors d'atteinte, s'en approcher avec le plus de pertinence possible.

■ L'« alternance totale », une invitation aux déplacements pour apprendre

Nous avons qualifié ce dispositif expérimental d'« alternance totale », en référence à Durkheim, parce que, au-delà de sa dimension expérientielle qui nous a servi à mieux cerner certaines difficultés de nos étudiants, nous avons été amenée à questionner plus fondamentalement ce qu'apprendre une pratique d'intervention implique pour le formateur. Si l'intervention ne relève pas d'une disposition naturelle, son apprentissage est à interroger. Comment et en quoi ce dispositif expérimental est-il intéressant pour comprendre cette question ?

• *Permettre une nouvelle circulation du savoir*

L'alternance que nous avons instaurée avec ce dispositif crée des tensions entre l'agir et l'apprendre à plusieurs niveaux, engendrant de nombreux décalages tout à fait essentiels pour comprendre la place que l'on tient et ce que l'on fait ou souhaite faire : les apprentis sont invités à réfléchir aux tensions entre leur travail dans le stage et les enseignements reçus au CFA ; les étudiants du master, également formateurs des apprentis, sont confrontés à la même tension pour eux-mêmes dans le cadre de leur formation, mais s'y ajoute aussi la prise en compte, en tant que formateurs-intervenants, de ce qu'ils doivent faire des tensions éprouvées par les apprentis, ce qui fait écho à leur propre situation d'étudiant ; enfin, les formatrices de ce dispositif, également formatrices des apprentis du CFA et des étudiants dans le master, sont confrontées aux mêmes tensions que celles des étudiants du master, avec pour elles, la prise en compte de ces tensions dans l'organisation pédagogique de ce master.

Ces alternances nombreuses créent donc une certaine instabilité qui empêche de se conformer à une seule manière de penser et de tenir son rôle. Cette grande mobilité des places, des lieux, des statuts, permet une circulation différente du savoir qui n'assigne pas une place déterminée à chacun : les formatrices du côté des sachants, les étudiants relégués à celui des apprenants. Dans leurs propositions

d'animation, les étudiants nous ont beaucoup appris, par exemple, outre leurs interprétations de certains enseignements sur l'intervention, de la manière dont ils pouvaient faire usage des enseignements sur le travail, en proposant aux apprentis des activités novatrices de narration, d'écriture ou de dessins pour les aider à analyser le travail effectué en stage. D'une certaine manière, les incertitudes de l'action à conduire avec les apprentis permettaient que, dans les échanges préparatoires au sein des binômes, ou collectivement dans les temps de préparation ou de bilan, chacun puisse loger son propre savoir de manière à construire un regard partagé sur « l'action qui convient ».

• ***Créer des décalages et des déplacements pour penser le travail autrement***

Cette circulation différente du savoir n'a été possible que parce que le dispositif pédagogique que nous avons proposé obligeait les étudiants comme les deux formatrices à des déplacements de rôles. Ces derniers font écho à ce que F. Jullien (2017) nomme des « dé-coïncidences » destinées à empêcher de « s'enclorre et se satisfaire dans sa conformité » ; ils provoquent des perturbations dans les manières habituelles de travailler, stimulent la réflexion de chacun pour faire advenir et produire des représentations et des connaissances nouvelles sur ses propres actions à partir du réel de son travail.

Il s'agit donc non seulement d'une alternance de lieux (le centre de formation et le lieu de l'action en grandeur réelle), mais d'une alternance qui cumule, met en abyme et fait alterner des places différentes (apprentis, étudiants, formateurs, responsables du master et du dispositif), et des statuts divers. Pour tous, mais sans doute de façon différente pour chacun, ce dispositif a contraint à revoir ses propres points de vue, ses allant-de-soi, ses convictions, parce que ces déplacements et ces décalages ont constitué de puissantes ressources pour bousculer les routines et développer la pensée dans et par le travail.

Cette situation s'est trouvée renforcée, pour les étudiants du master, par l'homothétie entre la situation des apprentis du CFA et la leur. Elle les a conduits à questionner leur place professionnelle et non pas seulement leur travail dans le master. Finalement, elle les a soutenus dans le traçage du chemin à parcourir, non pas pour endosser cette « posture intervenante » comme un habit prêt-à-porter, mais pour la construire. Comme le dira R. au moment du bilan du master : « En fait, ce dont je me rends compte avec cette expérience, c'est qu'on peut continuer à faire notre métier de formateur mais on le fait autrement, c'est sûr. »

Cette expérience d'une « alternance totale » mettant la formatrice comme les étudiants en recherche sur la manière d'appréhender les liens entre le travail et la formation se révèle une modalité de formation intéressante pour faire apprendre l'intervention, sans conformer ces intervenants débutants à des manières de faire qui relèveraient de protocoles systématiques. Sur ce point, la sollicitation renouvelée du CFA et son souhait de proposer un contrat à durée déterminée à un de ces



étudiants sont peut-être un indice du fait que les « dé-coïncidences » que nous avons construites avec ce dispositif sont des voies intéressantes à poursuivre pour former à l'intervention, développer la créativité, redonner sens au travail.

★

L'incertitude qui met chacun dans une position de recherche sur ses propres pratiques, de dialogue intérieur, pourrait-on dire, avec son propre travail, s'est révélée être une modalité de travail intéressante qui laisse un espace ouvert où « le surgissement de l'inédit, dans la pensée comme dans le discours, ne laisse pas la réalité intacte » (Dubost, 2006) et crée de nouvelles possibilités d'action. Cette indétermination serait-elle ce que les enseignants ont besoin d'apprendre pour renoncer à la toute-puissance de leurs savoirs et faire de la formation une praxis ou une pratique intervenante ? ◆

Bibliographie

- BERCOVITZ, A. 1987. « Esquisse d'une analyse de la fonction de conseil ». *Connexions*. N° 1, p. 62-77.
- BOURDIEU, P. 1994. *Raisons pratiques*. Paris, Le Seuil.
- CHAMPY-REMOUSSENARD, P. 2005. « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs*. N° 8, p. 9-50.
- CLOT, Y. ; LHUILIER, D. 2010. *Agir en cliniques du travail*. Toulouse, Octarès.
- COUTAREL, F. ; CAROLY, S. ; VEZINA, N. ; DANIELLOU, F. 2015. « Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique ». *Le travail humain*. N° 78, p. 9-29.
- DEJOURS, C. 2009. *Le travail vivant*. Paris, Payot.
- DUBOST, J. 1987. *L'intervention psychosociologique*. Paris, Puf.
- DUBOST, J. 2006. « Recherche-action et intervention ». *Dans* : J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir. publ.). *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse, érès, p. 391-416.
- FORNEL, M. de ; OGIEN, A. ; QUÉRÉ, L. (dir. publ.). 2001. *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris, La Découverte.
- GEAY, A. 1999. « L'alternance, pour une approche complexe ». *Revue française de pédagogie*. N° 128, p. 107-125.
- HERREROS, G. 2002. *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse, érès.
- HUBAULT, F. (dir. publ.). 2002. *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*. Toulouse, Octarès.
- JOBERT, G. 1992. « Position sociale et travail du consultant ». *Education permanente*. N° 113, p. 157-179.
- JOBERT, G. 2000. « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes ». *Education permanente*. N° 143, p. 7-28.



- JULLIEN, F. 2017. *Dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence*. Paris, Grasset.
- MAYEN, P. 2007. « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation ». *Dans* : F. Merhan (dir. publ.). *Alternances en formation*. Paris, De Boeck, p. 83-100.
- MAYEN, P. 2009. « Développement par l'expérience ». *Dans* : J. Boutinet (dir. publ.). *L'ABC de la VAE*. Toulouse, érès, p. 117-118.
- SCHWARTZ, Y. 1988. *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Editions sociales.
- ULMANN, A.-L. 2017. « La formation : une intervention qui tait son nom ? ». *Dans* : A.-L. Ulmann, A. Weill-Fassina, T.-H. Bencheikroun (dir. publ.). *Intervenir. Histoires, recherches, pratiques*. Toulouse, Octarès, p. 121-131.
- ULMANN, A.-L. 2018. « L'apprenti pris dans l'impossible relation tuteur-formateur ». *Formation emploi*. A paraître.
- WILDE, O. 1892. *L'éventail de Madame Windermere*. Paris, Livre de poche.