

Reconnaître les compétences à partir des FEST : un changement de paradigme pour les formateurs ?

Olivia Berthelot, Anne-Lise Ulmann

▶ **To cite this version:**

Olivia Berthelot, Anne-Lise Ulmann. Reconnaître les compétences à partir des FEST : un changement de paradigme pour les formateurs ?. Éducation permanente, 2018, n° 216, pp. 111-127. hal-03595100

HAL Id: hal-03595100
https://cnam.hal.science/hal-03595100

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.

OLIVIA BERTHELOT, ANNE-LISE ULMANN

Reconnaître les compétences à partir des FEST : un changement de paradigme pour les formateurs ?

Lorsqu'elle est évoquée par les formateurs, la formation est souvent envisagée en fonction d'objectifs, de méthodes à mobiliser ou de progression pédagogique susceptible de faciliter l'acquisition des savoirs nécessaires au travail des personnes venues se former. Pourtant, les mondes professionnels, notamment ceux du service, regorgent de situations dans lesquelles les professionnels n'ont pas appris (du moins en formation) ce qu'ils font, alors qu'ils maîtrisent parfaitement leurs actes. Cette maîtrise n'est pas le fruit du hasard, elle est plutôt l'indice que les manières d'apprendre peuvent être plurielles et que, pour une large part, cette diversité demeure méconnue. Rabattues au statut peu valorisant de « savoir acquis sur le tas », voire de « processus informels » d'apprentissage, ces manières d'acquérir des compétences retiennent d'autant moins l'attention qu'elles sont rarement explicitées par les professionnels eux-mêmes. Disparaissant dans l'effectuation du travail, l'acquisition de ces compétences reste peu visible, ce qui empêche les professionnels qui les détiennent de s'en prévaloir pour être mieux reconnus.

Nous nous intéresserons ici aux modalités d'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui s'élaborent dans et par l'action, en nous appuyant sur l'expérimentation conduite par le cabinet *Energia* auprès de soigneurs animaliers intervenant dans des parcs zoologiques. Nous observerons comment les soigneurs se transmettent leurs pratiques et comment la consultante, témoin de cette transmission, a contribué à en faciliter le développement tout en développant pour elle-même de nouvelles modalités de formation. Nous poursuivrons en étudiant les conditions qui ont permis ces FEST et conclurons sur les opportunités nouvelles qui se dessinent pour le métier de formateur.

Olivia Berthelot, consultante et dirigeante du cabinet Energia (cabinet.energia@gmail.com).
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).

Les enjeux de la formation pour les responsables des parcs animaliers

Dans le cadre de l'expérimentation AFEST[1], le FAFSEA (OPCA des exploitations et des entreprises agricoles) a manifesté son intérêt de mieux comprendre les manières dont se professionnalisent les soigneurs des parcs animaliers, notamment au moment de la prise en charge de nouvelles espèces. Cette expérimentation a été coorganisée avec le soutien de l'Association française des parcs zoologiques.

La professionnalisation des soigneurs ne se limite pas au développement de leurs compétences, elle concerne l'image et le développement de l'ensemble du parc animalier. Les zoos font l'objet de controverses de plus en plus nombreuses sur des questions d'ordre éthique, concernant les soins aux animaux et la préservation des espèces devenues rares. Pèse ainsi sur les soigneurs, comme sur l'ensemble des professionnels des parcs animaliers, une responsabilité importante pour assurer aux animaux des milieux de vie reconstitués au plus près des besoins de chaque espèce. Cette exigence éthique et écologique crée, parmi les professionnels, un sentiment de solidarité qui se manifeste par de nombreuses formes de coopération. Les soigneurs connaissent leurs homologues dans les autres parcs qu'ils sollicitent (naturellement ou spontanément) quand ils se trouvent confrontés à une difficulté. Ainsi, même si les parcs sont parfois en concurrence pour des motifs économiques, les soigneurs maintiennent un lien qui leur permet d'assurer un bien-être optimal aux animaux.

Si la coopération, largement encouragée par les directions, semble constituer un principe de travail partagé entre tous les soigneurs, et contribue au développement de leurs compétences, la formation « traditionnelle » est en revanche plus difficilement acceptée, les soigneurs manifestant en effet peu d'appétence pour se former à distance du travail qu'ils effectuent quotidiennement dans les parcs.

Possédant souvent un CAP ou une certification de niveau équivalent, voire supérieur, les soigneurs animaliers développent leurs compétences par des modalités d'apprentissage moins « classiques » sur un plan pédagogique. Peu intéressés par un enseignement théorique sans lien direct avec leurs activités, ils ne cessent, en réalité, de se documenter sur les animaux dont ils s'occupent. L'installation des animaux, de plus en plus exigeante d'un point de vue éthique, nécessite qu'ils s'informent en permanence sur des plans techniques et scientifiques pour leur assurer un cadre adéquat ou anticiper leurs besoins. Les soigneurs se montrent d'ailleurs souvent passionnés par les découvertes qu'ils font sur Internet à propos des animaux dont ils s'occupent. Cet intérêt professionnel ne se limite pas aux seuls

1. Expérimentation « Action de formation en situation de travail », pilotée par le Comité paritaire interprofessionnel pour l'emploi et la formation (COPANEF), la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CNEFOP). *Cf.* ANACT (2018).

temps réservés au travail, il déborde largement sur la vie privée : durant leurs vacances, par exemple, ils visitent fréquemment les parcs animaliers hors de France pour découvrir les manières dont leurs collègues étrangers s'occupent de leurs espèces. Ce souci constant de l'installation et du confort de l'animal constitue un puissant moteur chez les soigneurs pour découvrir ou développer des savoirs, apprendre de nouvelles techniques, expérimenter, se former... L'arrivée d'une nouvelle espèce d'animal dans un zoo constitue donc un projet important : il faut concevoir l'installation matérielle, mais aussi acquérir les compétences permettant d'en prendre soin. Or s'occuper d'un reptile, d'un ours ou d'une otarie, implique des savoirs et des manières de faire très différentes, qui ne s'inventent pas. Les recherches qu'effectuent les soigneurs pour acquérir les connaissances permettant d'accueillir l'animal et s'en occuper ne sont pas dissociées des questions professionnelles qui sont les leurs.

Travail et acquisition de savoirs et de savoir-faire se maillent et s'enrichissent mutuellement. Mais ces manières d'apprendre, souvent solitaires et sans structuration pédagogique préétablie, questionnent les modalités de développement des compétences. Peut-on considérer que ces apprentissages sont suffisants pour confirmer la professionnalité de ces soigneurs ? N'est-il pas risqué d'en rester au seul constat d'unr quête empirique de savoirs pour confirmer que les soigneurs ont les compétences requises pour bien traiter les animaux, sans se mettre eux-mêmes en danger ? Cet apprentissage « naturel » (Charue, 1992) ne doit-il pas être « stimulé » pour confirmer la compétence ? En quoi ces modalités de développement de compétences peuvent-elles questionner les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les formations ?

C'est sur ces questions que le FAFSEA a choisi de se pencher. Comment mieux cerner les apprentissages effectués en situation de travail ? A quelles conditions en tirer parti pour développer de nouvelles pratiques formatives contribuant à la professionnalisation des soigneurs ? Comment et sous quelles conditions les actions de partage de connaissances, de transfert d'expériences, de collaboration entre professionnels, déjà existantes dans les parcs zoologiques, contribuent-elles au développement des compétences des soigneurs et peuvent-elles être reconnues comme des actions de formation ?

Ces questions reposent sur plusieurs hypothèses qui interrogent « l'apprentissage orienté vers l'agir » : il ne suffit pas de savoir faire le travail pour en maîtriser toutes les dimensions importantes (Pastré, 2011) ; le travail n'est pas apprenant par nature et peut tout aussi bien contribuer à développer des manières de faire incomplètes, erronées ou dangereuses (Meyer, 2006 ; Ulmann, 2015) ; enfin, la transmission d'une activité professionnelle s'effectue selon des formats différents en fonction de la finalité de celui qui apprend. L'usage visé (s'approprier pour refaire l'action, comprendre, s'informer...) détermine les manières de transmettre le travail (Thébault, 2014).

L'enjeu d'une telle analyse est donc double : comprendre comment les professionnels développent de nouvelles compétences dans et par le travail ; questionner la façon dont ces pratiques de formation en situation de travail peuvent permettre d'améliorer et de développer la formation des soigneurs.

Observer pour comprendre et soutenir la transmission

Plutôt que de structurer les différentes étapes d'un programme de travail permettant d'identifier les compétences développées par les soigneurs, le choix a été fait d'une approche par « immersion » (Ulmann, 2005, 2017) dans plusieurs parcs animaliers, en suivant quotidiennement deux professionnels : l'un plutôt « tuteur-formateur », l'autre soigneur confirmé mais néanmoins inexpérimenté dans la prise en charge d'une espèce nouvelle. Cette immersion a été largement préparée par des entretiens avec l'ensemble des acteurs impliqués : les directeurs des deux parcs (celui qui accueille le soigneur et celui qui l'envoie en formation) ; le soigneur-tuteur et le soigneur apprenant ; le responsable animalier. Ces entretiens ont permis d'obtenir les autorisations nécessaires pour évoluer dans les parcs ; ils ont surtout servi à faire partager, à tous les échelons hiérarchiques, l'intérêt de cerner plus précisément les manières dont s'organisent les formations en situations de travail. La formation des soigneurs ne se limite pas à l'organisation d'une action de formation, elle renvoie à des enjeux plus larges, qui dépassent le développement des compétences des personnes, et concerne le projet même de développement du parc et ses objectifs d'accueil d'une nouvelle espèce, soit l'ensemble de l'organisation. Ces échanges ont montré l'importance de ne pas dissocier la formation d'une réflexion socioéconomique globale, qui intègre la formation et à laquelle celle-ci contribue.

Ces entretiens de « préformation » participent à la compréhension des FEST, en facilitant et en organisant une présence extérieure dans le cours du travail, mais surtout en montrant l'importance de l'autonomie laissée aux soigneurs pour mettre en œuvre des modalités d'apprentissage ajustées aux exigences du travail et des attentes des personnes à former. D'emblée, l'aménagement des conditions organisationnelles et l'autonomie laissée aux professionnels pour former leurs collègues se révèlent être des éléments importants pour faciliter les processus de transmission et d'apprentissage dans et par le travail.

L'immersion dans un univers professionnel est une modalité de travail spécifique : tel un ethnologue, la consultante doit affronter « l'inconfort du terrain » (La Sourdière, 1988). Se tenir auprès de professionnels est délicat à plus d'un titre : d'abord, le contexte de travail nécessite de surmonter des appréhensions, afin de ne pas gêner les soigneurs (particulièrement avec les animaux dangereux) ; ensuite, il faut réfréner des habitudes, fréquentes chez les formateurs et les consul-

tants, qui consistent à évaluer le travail par rapport à des règles ou à des normes. L'attention portée simplement à ce qui est fait, sans partir d'une grille évaluative identifiant ce qui aurait dû ou aurait pu être fait, ouvre de nouvelles perspectives d'analyse.

Ce temps d'immersion dans la vie du travail des soigneurs, cette appréhension à partir du « dedans » de l'activité effectuée, respectant le rythme des échanges, des silences, montre que la transmission n'est pas préorganisée par le soigneur expérimenté, selon une logique rationnelle construite étape par étape, mais qu'elle est établie en fonction du questionnement du soigneur qui se forme. Ce qui se transmet dans le moment de l'action n'est pas une pratique rationnelle et organisée , ce sont des modalités d'action qui permettent de faire face immédiatement au comportement de l'animal ». Delbos et Jorion (1984) avaient déjà constaté que ce qui se transmet dans les échanges entre saliculteurs ne se réduit jamais à des savoirs ou à des tours de main, mais concerne plus globalement « le travail ». Cette expérience de l'immersion remet ainsi en question ses propres manières de penser et d'agir en formation, permettant un regard « neuf » sur des pratiques de transmission dans et par le travail, qui questionnent les modalités plus habituelles d'apprentissage et de formation.

Renonçant à imposer ou même à proposer un modèle pédagogique facilitant l'organisation pédagogique de la transmission, la consultante a volontairement choisi d'observer sans intervenir sur la pratique de transfert de deux soigneurs, en adoptant une fonction de « tiers observant ». Dans ce temps d'observation, la consultante n'est pas passive, contrainte au seul travail de son œil, elle « apprend par corps » (Dejours, 1996) les exigences du travail ; tous ses sens sont mobilisés (Ulmann 2015). Ce temps d'observation est un moment précieux où l'observateur-consultant se fait enseigner par les professionnels dont il s'agit de penser la formation. Cette inversion de la relation donne la possibilité aux soigneurs d'être des sujets épistémiques à qui la consultante laisse la place et le temps pour penser et parler leurs pratiques. Ils sont donc non pas les objets de sa curiosité mais des sujets qui livrent progressivement ce qu'ils font, savent, pensent et vivent au travail. Cette position, immergée dans le travail mais en même temps extérieure et orientée subjectivement sur l'apprentissage et la formation, conduira la consultante à faire expliciter plus précisément les subtilités que le soigneur moins expérimenté doit acquérir pour garder la maîtrise de l'animal. Acceptée par les professionnels qui trouvent de l'intérêt à ces échanges avec elle dans le cours du travail ou après, la consultante a pu filmer des séquences d'apprentissage destinées à faciliter l'explicitation de certaines de ces activités.

Ces modalités d'observation révèlent que le travail n'est pas seulement une somme de savoirs, de règles et de procédures ; il est aussi constitué d'affects. Les craintes et les appréhensions éprouvées dans le temps de l'observation ne peuvent

plus, avec cette méthodologie, être mises de côté ; elles constituent au contraire des ressources intéressantes pour comprendre « les différences des cadres de référence » (Benelli et Modak, 2012) entre la consultante, qui découvre les exigences du travail observé, et les soigneurs, rompus aux difficultés du métier. L'écart entre celui qui sait et celui qui apprend constitue un analyseur pertinent pour comprendre comment les soigneurs développent des savoirs et des compétences leur permettant de maîtriser progressivement leurs propres appréhensions. Cette compréhension donne accès aux savoirs et aux savoir-faire à acquérir pour faire face aux appréhensions professionnelles, rarement évoquées spontanément, parce que souvent « incorporées », c'est-à-dire oubliées, avec la force de l'habitude.

Transmettre le travail : faire pour comprendre ; comprendre pour faire

Plusieurs situations de transmission du travail ont été observées qui ont concerné plusieurs espèces d'animaux (des reptiles, des ours et des otaries). Pour chacune, le professionnel qui apprend n'est jamais débutant dans le métier : il est soigneur dans son parc mais il apprend, dans le parc d'accueil, à prendre en charge de nouveaux animaux, qui nécessitent l'acquisition de nouvelles manières de faire, leurs soins ne requérant pas les mêmes gestes professionnels.

La maîtrise de ces apprentissages nouveaux est essentielle car, quelques semaines plus tard, le soigneur qui apprend devra faire face, seul, à l'une de ces espèces et, à son tour, formera ses collègues à leur prise en charge. Les deux soigneurs sont donc fortement mobilisés vers ces finalités de compréhension et de maîtrise de l'action. Pèse sur celui qui transmet la responsabilité de bien former son collègue, ce qui suppose une distance suffisante avec son propre travail pour identifier les principaux paramètres à faire travailler à son collègue. Pour celui qui apprend, il est essentiel qu'il acquière, dans le temps dévolu à la formation, non seulement des gestes ou des règles de travail qu'il n'aurait qu'à reproduire dans son parc, mais les raisonnements qui sous-tendent ces gestes, parce que son contexte de travail ne sera jamais complètement similaire à celui du parc dans lequel il se forme. Il doit donc maîtriser les principes structurants du travail pour être en mesure de les ajuster à la spécificité de son contexte professionnel. Le travail ne s'effectuant « pas uniquement sur des objets et des situations [mais se faisant] avec des organismes, des phénomènes et des processus » (Mayen, 2014), l'apprentissage ne peut être réduit à la duplication de gestes. Pour les soigneurs, la compréhension de l'action et des raisonnements qui l'organisent constitue un enjeu aussi important que la seule maîtrise de l'action.

Choisir des « situations apprenantes » ?

Si, dans une formation organisée à distance du travail, le formateur peut choisir les situations qui lui paraissent intéressantes pour traiter son programme, la FEST impose d'autres modalités d'organisation. Les soigneurs qui apprennent devront travailler sur des situations professionnelles réelles, qui ne sont pas organisées en fonction de leurs difficultés pour permettre une progression dans les apprentissages. Le soignant formateur ne choisit pas les situations à faire travailler, il fait vivre à son collègue débutant la journée de travail telle qu'elle se déroule habituellement, sans décider a priori de ce qui est plus facile ou plus difficile à faire ou à apprendre. Est-ce par ignorance de la pédagogie ? Nous pensons plutôt que la question de la formation ne se limite pas à l'apprentissage des situations et qu'elle est envisagée plus globalement. Ce qui importe ici, c'est la maîtrise de l'activité professionnelle dans son ensemble, et non pas celle de moments spécifiques, qui seraient plus importants que d'autres.

Le soigneur accueilli se dirige vers le vivarium avec le tuteur pour apprendre à en nettoyer l'intérieur. Pour cela, il doit déplacer des serpents dangereux qui hibernent. La main sur la poignée de la porte, il s'apprête à entrer. Son tuteur l'arrête : « Non ! T'as oublié un truc. Regarde au dessus... *[on y découvre, lové dans le chambranle de la porte, un imposant serpent]*. Celui-là, si on était en été, tu te prenais un grand coup de chicot dans la tête ! [...] C'est pour ça que je t'ai dit que quand tu ouvres un bac, tu localises toujours où sont les animaux [...] Il y a eu deux gros accidents il y a quelques années... » Un acte qui paraît anodin (ouvrir la porte du vivarium) pour effectuer une tâche plus complexe (déplacer un serpent pour nettoyer l'espace) donne ainsi lieu, de la part du tuteur, à un arrêt soudain qui suspend le travail et l'apprentissage visé initialement.

Avant de réaliser cet apprentissage, le tuteur soignant revient avec le soigneur apprenant sur des recommandations importantes. Ce point (ouvrir la porte) n'était sans doute pas prévu dans son « déroulé » de formation, il s'est imposé soudain, par la maladresse imprévue de son collègue, et donne lieu aussitôt à plusieurs développements sur les risques encourus. Contrairement aux formations effectuées à distance du travail, la situation apprenante n'est pas prédéterminée par le formateur selon une logique pédagogique permettant de suivre un programme, elle se révèle dans et par l'action, avec les hésitations ou les erreurs de celui qui apprend. En permettant d'intervenir sur le moment même de l'erreur, la FEST permet de découvrir que ce qui peut n'être que routine ou évidence pour un professionnel aguerri, renferme de nombreuses complexités, mêlant savoirs et procédures, qu'il est nécessaire de rappeler avant de poursuivre l'apprentissage. Arrêté dans son élan et prenant conscience de son erreur, le soigneur qui apprend mesure l'importance des risques qu'il aurait pu encourir et comprend la nécessité d'être plus rigoureux avec certaines manières d'agir.

La place des savoirs dans l'action

De son côté, le soigneur qui apprend n'est pas passif, en attente d'explications ou de consignes : il a souvent travaillé par lui-même, en menant des recherches sur Internet ou sur les réseaux sociaux, et se pose des questions auxquelles il va progressivement répondre par les échanges avec son tuteur et les autres acteurs du parc : le vétérinaire, les collègues, le « capacitaire ».... Si les connaissances générales, ou plus conceptuelles, sur les espèces concernées ne sont pas enseignées par le soigneur tuteur, elles ne sont pas pour autant ignorées ou considérées comme superflues dans le cours des échanges. Souvent apprises en amont de la formation, elles s'intègrent aux divers questionnements du professionnel qui apprend, et qui sait que « l'expérience a besoin de la théorie pour s'approfondir [comme] la théorie a besoin de l'expérience pour être opératoire » (Vinatier, 2013). Le protocoles de travail constituent ainsi des « modèles », qui ne sont ni rejetés ni appliqués à la lettre.

Consultante : « Ce protocole, vous l'avez utilisé durant la formation ? »
Apprenant : « Je l'ai pris en photo [...] De temps en temps je le consulte [...] Mais je me laisse guider. »
C. : « Par rapport à votre projet, c'est quelque chose que vous avez à mettre en place dans votre parc ? »
A. : « Oui. »
C. : « Donc, là, vous avez pris des photos, vous avez un modèle ? »
A. : « Oui, c'est ça, ça me servira de modèle. »

L'apprentissage de savoirs se fait rarement durant les temps de formation avec le soignant-formateur, il est permanent du fait que les soigneurs, en effectuant par eux-mêmes de nombreuses recherches, développent des « communautés de pratiques ». La FEST n'est donc pas organisée à partir des savoirs et des connaissances ; elle révèle toutefois la nécessité d'en débattre et de les mettre à l'épreuve car leur « rationalité scientifique ou leur caractère réglementaire ne leur accordent pas d'office un droit d'entrée dans l'action » (Mayen, 2008).

Faire faire le travail, mais l'étayer et l'expliquer dans le cours de l'action ou avant sa réalisation

Les FEST impliquent de réaliser une action professionnelle, y compris dans un cadre qui peut être dangereux. Faut-il renoncer à l'apprentissage de ces situations à risque ? Les observations montrent plusieurs manières de s'y prendre de la part des soigneurs.

Le soigneur des reptiles doit nettoyer le vivarium et, pour cela, déplacer des serpents placés en hauteur. La manipulation est difficile mais le tuteur ne renonce

pas à la faire apprendre au soigneur débutant. Durant la manipulation qu'il fait seul, le soigneur apprenant est guidé par le tuteur qui lui dicte, étape par étape, ce qu'il doit faire, l'encourage dans sa progression et explique les conséquences de chacune de ses actions : « Tu lui pousses un peu la queue... allez *[le serpent bouge]*. Là il cherche, mais tu ne risques rien... Tu mets ton pied de l'autre côté. – Là ? – Oui, vas y, en surveillant bien toujours qu'il n'y ait rien d'autre autour... Allez vas-y, vas-y... Voilà. Maintenant, celui d'en haut, tu lui mets ta main à trente centimètres, comme ça *[il mime le mouvement de la main]*. Tu vois ses réactions, et avec l'autre main, tu vas lui toucher tout doucement la queue. Pas trop près la main. Tu la glisses sous son corps et tu soulèves doucement. Vas-y. Maintenant, tu peux le prendre. »

Le tuteur le laisse éprouver par lui-même la manière d'effectuer ces gestes. Mais il le guide, l'observe, le corrige et l'encourage ; il est prêt à intervenir s'il repère une maladresse ou une réaction imprévue du serpent. Il sait que cette opération est délicate, et il est sans doute lui-même satisfait quand son collègue réussit à soulever le serpent. Son apprentissage est guidé de manière très serrée la première fois ; il le sera de moins en moins au fur et à mesure de l'acquisition des gestes. Pour aider son collègue à surmonter cette épreuve, il décompose un à un les gestes à exécuter et les explique, pour lui permettre non seulement de comprendre le déroulement des opérations mais aussi d'éprouver la satisfaction de la réussite de l'action, en dépassant progressivement ses appréhensions. L'apprentissage est rendu possible par la capacité du tuteur à décomposer précisément chacune des actions à effectuer pour réaliser la tâche.

Dans d'autres situations, où les risques sont sans doute moins faciles à juguler par une parole guidante (par exemple avec les ours, qui sont des animaux plus imprévisibles), le soigneur tuteur procède différemment. Cette différence dans les manières de faire apprendre semble tenir moins à des choix pédagogiques du formateur soigneur qu'à la prise en compte des dangers encourus dans l'action et des règles de sécurité. Le soigneur tuteur explique ce que lui-même va faire pour guider, non pas le geste, mais l'observation et l'attention du soigneur débutant. Cette observation doit lui permettre de repérer ce qu'il faut prendre en compte pour entrer dans l'espace des ours. Contrairement à la situation précédente, l'apprentissage consiste ici non pas à faire mais à observer d'abord, pour comprendre ce qui sera fait. Cette modalité formative, qui fait passer de l'observation de l'action à son assimilation progressive, renvoie aux observations du travail des boxers (Wacquant, 2001) : « Pour comprendre ce que l'on doit faire, on regarde les autres boxers mais on ne voit véritablement ce qu'ils font que si l'on a déjà compris un peu avec ses yeux, c'est-à-dire avec son corps. Chaque nouveau geste ainsi appris-compris devient à son tour le support, le matériau, l'outil qui rend possible la découverte, puis l'assimilation d'un autre. »

Faire le travail en réfléchissant à d'autres manières de le faire

Tout en expliquant la manière de les récompenser après leurs exercices, le soigneur des otaries fait réfléchir sa collègue à d'autres stratégies de travail envisageables avec ces animaux.

> *Soigneur apprenant :* « Quand ton otarie a bien fait son exercice et que tu dois la récompenser, ton seau, tu ne l'as plus directement avec toi, donc il faut que tu te déplaces pour chercher ton poisson. »
> *Soigneur formateur :* « Oui, mais les otaries, elles ne sont pas habituées à cela. Alors comment tu passerais de cela [*le panier de poissons attaché dans le dos du soigneur]* au seau *[placé un peu plus loin]* ? »
> *Soigneur apprenant :* « Réfléchis, et propose une solution : tu ne peux pas lui dire : "OK ! c'est bien ! Reste" et tu vas chercher ton poisson. »
> *Soigneur formateur :* « Quand tu dis OK, c'est comme un sifflement, tu ne peux pas dire "Reste" après, elles ne sont pas habituées à cela [...] Si tu n'as pas les bacs, les otaries écoutent difficilement. Donc comment tu fais ? »
> *Soigneur apprenant :* « Si ! Alors du coup, tu gardes tes bacs avec toi mais sans poissons dedans. »
> *Soigneur formateur :* « Oui, tu gardes avec toi tes bacs, mais vides, et tu vas vers le seau prendre ton poisson... »

Le soigneur incite ici sa collègue « apprenante » à réfléchir sur des méthodes de travail qu'il utilise rarement. Il propose un exercice dont il ne donne pas la solution pour laisser sa collègue l'envisager par elle-même, ce qui lui permet de s'assurer qu'elle a bien acquis les principaux éléments à prendre en compte.

Dans ces quelques situations, la FEST n'exclut donc ni des ouvertures sur d'autres pratiques de travail, ni des modalités de contrôle pour s'assurer de la maîtrise d'une activité de travail. Cependant, ces modalités (exercices, questions...) sont toujours proposées en référence à l'activité, passée ou future, à conduire. L'ancrage dans le travail donne de la pertinence et de l'intérêt aux questionnements proposés qui, en formation, s'apparenteraient à des « exercices », et sont perçus ici comme d'autres pratiques de travail à réfléchir.

Même si elles ne sont jamais qualifiées de démarches pédagogiques par les soigneurs tuteurs, les stratégies d'apprentissage sont nombreuses et variées. Elles sont élaborées en combinant deux facteurs : l'un concerne le soigneur qui apprend (questions, erreurs, appréhensions...) ; l'autre est lié à la nature de l'activité à conduire (dangerosité, subtilités, contraintes...). Les échanges dans le cours du travail permettent à chacun, formé et tuteur-formateur, de maintenir ses réflexions en éveil pour apprendre de nouvelles pratiques ou reconsidérer des routines de travail. De ce point de vue, la FEST révèle l'importance des relations dans l'apprentissage. Les échanges s'effectuent souvent dans un climat de confiance, sans relations de pouvoir entre ceux qui savent et ceux qui apprennent,

offrant la possibilité d'exprimer des incompréhensions, des hésitations, des étonnements, et le développement d'une réelle coopération entre soigneurs.

Capitaliser pendant et après le travail

Une fois les actions effectuées, le soigneur qui apprend manifeste souvent le besoin de « capitaliser » ce qu'il a fait. Ce travail n'est pas proposé par le formateur mais il s'impose à celui qui apprend comme synthèse d'un ensemble dont il ne veut rien perdre. Cette synthèse se fonde parfois sur un travail préalable à la venue dans le parc : le soigneur a réfléchi, seul ou avec ses collègues ou sa hiérarchie à ce qu'il doit apprendre pour accueillir la nouvelle espèce.

Le futur soigneur d'otaries fait ici le point après quelques jours d'apprentissage en présence de la consultante.

Soigneur apprenant : [il sort la liste de sa poche et lit les différentes rubriques qu'il a notées] « Soins aux otaries *[il s'arrête et réfléchit]* Ça, c'est plutôt vu partiellement. »
Consultante : « Pourquoi ? »
Soigneur formateur : « Ben on n'avait pas besoin de leur faire des soins. Tu as vu tout ce qu'on faisait ici. »
Soigneur apprenant : « Oui mais bon, si demain j'ai une otarie entre les mains, je pense que je ne pourrai pas faire les soins. »
Soigneur formateur : Si tu n'as pas le choix, si ! Mais c'est vrai, c'est partiellement acquis. C'est ce que je te disais, c'est comme pour le permis, on ne sait vraiment conduire que quand on est tout seul [...] Pour moi, tu regardes juste mais c'est vrai on n'en a pas en ce moment qui vont mal. »
Consultante : « Vous avez des indicateurs ? »
Soigneur apprenant : « On en a parlé ensemble jeudi. Je n'ai pas vu les soins mais je connais le travail avec les mammifères. Donc je pense que si une otarie ne va pas bien, je le verrais. Elles sont un peu à part, elles ne viennent pas forcément voir le soigneur, elles ne sont pas dans l'eau, C'est ca ?... »

L'apprentissage en situation de travail ne permet pas toujours de traiter toutes les situations nécessaires à la prise en charge de nouvelles espèces. Pourtant, le soigneur est en mesure de faire des liens avec d'autres compétences pour vérifier ses capacités à faire face à cette situation non expérimentée.

Dans le cours des observations, le bilan permet à celui qui apprend de prendre la mesure des spécificités de son action, d'en identifier les déterminants pour s'ajuster à différents contextes de travail. Il n'est pas seulement réalisé en fin de formation. Essentiel pour stabiliser les apprentissages, il a lieu à différents moments : dans le cours même du travail, notamment quand le soigneur repère une erreur de l'apprenant et le fait réfléchir sur sa bévue ; à distance de celui-ci, quand il s'agit d'explorer un peu plus largement les tenants de l'action préalablement effectuée. Ce deuxième cas est illustré par le soigneur des otaries lorsqu'il

fait réfléchir son collègue à d'autres manières de placer son seau pour les récompenser après leur numéro. Son questionnement et les informations qu'il délivre volontairement de façon partielle mettent en recherche son collègue qui, après avoir exploré plusieurs solutions qui s'avèrent inadaptées, finit par résoudre de lui-même le problème posé.

Ces temps de synthèse et d'analyse, effectués à différents moments du déroulement de la FEST, élargissent la réflexion des soigneurs au-delà des situations rencontrées, parce que la confrontation à l'action ne permet pas toujours d'en déplier toutes les subtilités. Chacun étant conscient que ce qui a été appris dans la confrontation directe aux situations de travail n'est pas destiné à être reproduit à l'identique dans le parc d'envoi, ces moments de réflexion sur les apprentissages constituent des repères importants sur ce qu'ils doivent continuer à travailler seuls ou avec d'autres soigneurs.

Imposant une suspension de l'action, ces échanges permettent aux deux protagonistes de questionner leurs propres manières de faire pour comprendre les difficultés éprouvées et les manières de les dépasser. Différents d'une étape évaluative qui viserait à confirmer ou à infirmer les acquis, ces moments d'échange, en stabilisant les apprentissages, prolongent et développent des questions de travail incomplètement résolues, tout en fixant et en consolidant les apprentissages.

Les agencements organisationnels pour rendre le travail apprenant

Observées dans plusieurs parcs et au cours de plusieurs situations, les FEST permettent l'acquisition de compétences qui, loin de conformer les soigneurs à leurs tâches, contribuent au contraire au développement de leurs réflexions. On peut en déduire qu'elles constituent des modalités de formation à part entière. Pourtant, le déroulement de cette expérimentation montre aussi que le travail n'est pas naturellement apprenant : des conditions et des agencements particuliers ont été mis en place pour que les FEST conservent leur pouvoir formatif.

L'importance du soutien organisationnel

Les soigneurs, tuteurs et apprenants, sont mobilisés à titre individuel sur les apprentissages à faire pour maîtriser les animaux ; cette mobilisation est soutenue par le collectif du parc auquel ils appartiennent. Le départ en formation d'un soignant relève d'une décision collective de faire venir de nouvelles espèces dans des conditions optimales pour les animaux. La formation des soigneurs est donc intégrée à un projet qui mobilise l'ensemble des professionnels. Le temps passé en dehors du parc, vraisemblablement compensé par une organisation permettant de surseoir à cette absence et la responsabilité engagée pour assurer une installation

technique optimale à l'espèce, font que la formation ne peut être envisagée comme une « activité seconde » (Lesne, 1979), ni comme une modalité de récompense : elle est essentielle et indispensable.

Au sein du parc d'accueil, l'apprentissage que le soigneur doit réaliser pour maîtriser une nouvelle espèce ne relève pas d'une pratique de *one best way* ; il exige un important travail technique et éthique qui mobilise le soigneur non seulement pour acquérir une pratique suffisamment maîtrisée mais aussi pour la faire partager à ses collègues et à sa hiérarchie. Ce soutien de l'organisation du parc au développement des compétences contribue au fait que le professionnel qui se forme se sent doublement engagé : à l'égard de sa direction, il sera le porteur et le garant des pratiques à développer avec les nouvelles espèces accueillies ; à l'égard de son collègue tuteur, il devra montrer des pratiques conformes à celles préconisées dans la communauté professionnelle pour assurer le meilleur accueil possible des animaux. D'une certaine manière, il engage sa reconnaissance professionnelle. Cet engagement, qui est souvent une condition pour « pénétrer plus profondément dans la scène sociale où s'accomplit le travail (Hughes, cité par Chapoulie, 2001), constitue une donnée importante pour apprendre le travail en se confrontant directement aux situations réelles. De ce point de vue, l'acquisition des compétences attendues relève autant de la mobilisation collective qui permet le départ et l'accueil du professionnel que de capacités et de motivations individuelles. La reconnaissance et la confiance conférées par ce départ en formation contribueront au développement des compétences des soigneurs et renforceront leur professionnalité.

L'impératif du temps

Les observations rapportées montrent également que les situations ne permettent pas toujours d'apprendre complètement le travail. Comme le souligne Pastré (2011), « on apprend parfois moins par l'action que par son analyse ». La confrontation à l'action implique, pour parfaire l'apprentissage, d'aménager des modalités de travail qui permettent de faire ou de compléter ces analyses. Ces temps d'analyse, qui peuvent s'effectuer de multiples manières et à différents moments de la FEST – pendant la formation (ouverture du vivarium), avant l'expérimentation de l'action (travail avec les ours) ou après sa réalisation (récompense des otaries) –, montrent la nécessité de penser, outre la sécurisation de la situation de travail, un aménagement temporel spécifique pour ne pas réduire les FEST aux seuls apprentissages de l'action. L'aménagement de la situation de travail ne consiste pas en une modification du travail à faire, elle concerne plutôt des aménagements périphériques à l'activité permettant son guidage, comme un temps plus important ou un espace pour réfléchir à distance du travail. Le temps de l'activité productive et celui de l'activité constructive ne peuvent pas coïncider. En formation, il faut pouvoir faire, se tromper, réfléchir, comprendre ses erreurs, refaire, s'entraîner, se

faire expliquer... Or, ces étapes préalables à la compréhension d'une activité exigent beaucoup de temps, pour celui qui apprend comme pour celui qui guide l'apprentissage. Dans les FEST observées, les soigneurs tuteurs prennent ce temps ; ils suspendent parfois l'activité en cours pour s'assurer de la compréhension du travail à produire ; quand c'est possible, ils agissent sur la situation et font effectuer le travail de manière ralentie pour en décomposer toutes les étapes essentielles et s'assurer de la compréhension de leur enchaînement. Ces observations conduisent à confirmer que les FEST, comme toutes les autres modalités d'apprentissage, semblent difficilement envisageables si le temps nécessaire à la compréhension de l'action pour en permettre l'apprentissage n'est pas prévu.

La nécessité de l'échange et de la coopération

Mobilisée comme moyen de formation, la situation de travail est toujours étayée par une parole : soit centrée sur la manière de s'y prendre pour acquérir la dextérité nécessaire, soit ouvrant sur des enjeux qui dépassent la tâche tout en la réintégrant dans une écologie plus large, où se trouvent en débat des questions éthiques ou techniques liées à leur activité. L'intérêt que les professionnels trouvent aux FEST tient à ces échanges, en apparence périphériques à l'action mais qui, en réalité, contribuent à l'orienter. Ces échanges sont périphériques au travail dans la mesure où ils ne visent pas l'acquisition particulière de savoirs ou de savoir-faire, mais ils aident le professionnel non pas à voir le travail mais « à s'y voir » (Delbos et Jorion, 1984), et consolident ou construisent une identité de métier. Intégrés au contexte du travail, ces échanges non formalisés ou prévus entre professionnels ne distendent pas (comme cela peut se produire dans les formations effectuées loin des contextes de travail) « matière et manières » (Stroobants, 2009). L'apprentissage par la confrontation directe aux situations contribue au développement d'une pensée qui s'ancre dans l'action, s'y confronte mais ne s'y enferme pas. La maîtrise de la situation de travail n'est donc pas le seul but visé par cette modalité pédagogique ; la situation est aussi un moyen pour développer, à partir de l'action située, d'autres pratiques ou d'autres réflexions contribuant au travail parce qu'« il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier, non par superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail » (Ladrière, 2000).

Cette modalité de fonctionnement permet également d'abolir la frontière entre sachant et apprenant, ce qui « déscolarise » la relation et permet à chacun de prendre la mesure de ses savoirs comme de ses manques. Le soigneur qui transmet n'est pas identifié comme formateur ; il agit en tant que professionnel qui s'engage à partager l'ensemble de ses gestes de métier à un autre professionnel, qui a l'obligation d'apprendre et de comprendre compte tenu de l'enjeu de son projet. La situation de travail devient leur lieu commun. Ils la vivent, la partagent, l'éprou-

vent ensemble. Ils appréhendent le réel face à l'animal, avec les mêmes précautions et la même conscience du risque. C'est donc ensemble aussi qu'ils développent leurs compétences.

Une opportunité pour élargir le spectre du travail de formateur

Ces différents moments de transmission peuvent-ils conduire à penser que le métier de formateur est destiné à disparaître dès lors que les professionnels peuvent mutuellement s'apprendre et se transmettre leurs pratiques de travail ? Les formateurs ont-ils encore une place dans ces processus de travail ? Seront-ils cantonnés à ne former que dans des domaines qui ne s'apprennent pas dans le cadre d'une activité professionnelle ?

Ces inquiétudes révèlent que le métier de formateur, comme tous les métiers, se transforme continuellement, en intégrant les exigences des mondes professionnels. Les regards portés sur l'activité de travail à des fins de formation semblent au contraire ouvrir de nouvelles opportunités pour développer le champ des pratiques formatives.

D'abord, on peut faire l'hypothèse que le développement des FEST mettra un terme à la « relation malheureuse du travail et de la formation » soulignée par Jobert (1993). Puisque les évolutions législatives les y invitent, les formateurs s'immergeront plus facilement dans les mondes professionnels pour en découvrir les complexités et développer leurs pratiques formatives.

Comme le montre l'expérience des parcs animaliers, l'immersion modifie non seulement les représentations et les connaissances que l'on peut avoir du travail, elle fait également éprouver un changement de posture qui amène à faire l'expérience des épreuves du travail à partir du point de vue des professionnels. Cette position inhabituelle oblige le formateur à suspendre ses habitudes pour comprendre les logiques de travail des professionnels qui soutiennent leurs actions. Cette compréhension « par corps » vient nourrir des représentations du travail souvent établies à partir des fiches de postes, et souligne l'importance des affects dans l'acquisition des savoirs et le développement des compétences. N'est-il pas important, pour celui qui apprend, d'appréhender son travail sans l'amputer de ces dimensions sensibles et sans le réduire aux savoirs et aux procédures ?

A l'immersion dans les mondes professionnels, qui révèle plus complètement les complexités du travail, s'ajoute la possibilité, pour le formateur, d'engager des échanges pour amener les professionnels à expliciter les logiques de travail qu'ils poursuivent. Ces échanges montrent l'importance, pour la maîtrise d'une activité, de savoir déplier ses manières de penser et d'agir. Au cours de ces questionnements, le formateur qui accompagne la FEST ne s'impose pas en « maître explicateur» (Rancière, 2004) ; il installe le cadre d'une réflexion avec les professionnels.

Outre le savoir explicatif, qu'il a l'habitude de transmettre, il peut ici faciliter l'explicitation d'un savoir compréhensif, élaboré dans la confrontation des expériences et des points de vue. Ne peut-il pas tirer profit de cette posture permettant aux personnes qui se forment de trouver un espace pour penser et conceptualiser leurs pratiques afin de mieux les maîtriser et de les développer ? N'est-ce pas contribuer au développement des compétences des professionnels que de les accompagner dans la compréhension de leurs manières d'agir, dans la prise de conscience de ce qui leur manque pour parfaire leurs pratiques ?

Les FEST conduiraient-elles seulement à déplacer la formation sur le lieu du travail ? Il semble qu'elles peuvent également contribuer à importer le travail dans l'espace de la formation. Les traces filmiques recueillies par la consultante dans le cours des activités, afin de permettre aux professionnels de revenir sur les actions et d'expliciter ce qu'ils font, ne constituent-elles pas des ressources pédagogiques intéressantes pour faire comprendre certaines difficultés professionnelles, montrer le travail tel qu'il se fait, préparer à ses épreuves ? De telles ressources ne peuvent-elles pas venir en complément de l'apprentissage en situation de travail, lorsque certaines situations n'ont pu être traitées, faute de temps ou d'opportunité ?

L'immersion dans les mondes professionnels conduit à remettre en question la séparation établie entre le travail et la formation, quand on tient une fonction de formateur qui forme des professionnels. Cette expérimentation amène plutôt à penser ensemble formation et travail, sans pour autant confondre activité productive et activité constructive. Plutôt que de maintenir des séparations entre ces deux champs, il serait profitable de penser leur circularité. La circularité du travail dans l'espace de la formation et de la formation dans l'espace du travail peut ouvrir de nouvelles manières de penser l'apprentissage, notamment en alternance.

Loin de faire disparaître le métier de formateur, les réflexions engendrées par les FEST ouvrent le champ des possibles pour renouveler les pratiques formatives et développer de nouvelles offres. La condition à de tels développements est néanmoins de renoncer à des cahiers des charges de formation trop contraints ou trop directifs, qui limiteraient ou détermineraient à l'avance les explorations nécessaires pour découvrir la complexité de chaque milieu professionnel. On ne saurait assez saluer l'ouverture laissée par le cahier des charges proposé par le FAFSEA, qui a permis cette exploration, inédite et riche d'enseignements, pour comprendre les spécificités de l'apprentissage dans et par l'action. A l'opposé des démarches d'ingénierie qui encadrent strictement le déroulement des formations, l'exploration créative de nouvelles manières de penser la formation suppose d'accepter une part d'incertitude. Les FEST semblent inviter à explorer de manière créative le pouvoir formatif de l'alternance entre la pensée et l'action. ◆

Bibliographie

ANACT. 2018. *Expérimentation AFEST : action de formation en situation de travail. Rapport final de l'expérimentation*. https://www.anact.fr/experimentation-afest-action-de-formation-en situation-de-travail.
BENELLI, N. ; MODAK, M. 2010. « Analyser un objet invisible : le travail de *care* ». *Revue française de sociologie.* N° 51, p. 39-69.
CHAPOULIE, J.-M. 2001. *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Paris, Le Seuil.
CHARUE, F. 1992. « L'organisation fait-elle apprendre ? ». *Education permanente*. N° 112, p. 79-86.
DEJOURS, C. 1996. « Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive ». *Dans :* Y. Clot (dir. publ.). *Les histoires de la psychologie du travail.* Toulouse, Octarès, p. 157-183.
DELBOS, G. ; JORION, P. 1984. *La transmission des savoirs.* Paris, Maison des sciences de l'homme.
JOBERT, G. 1993. « Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse ». *Education permanente*. N° 116, p. 7-18.
LA SOURDIÈRE, M. de. 1988. « L'inconfort du terrain. Faire la Creuse, le Maroc, la Lozère... ». *Terrain.* N° 11, p. 94-105.
LADRIÈRE, P. 2000. « Durkheim lecteur de Kant ». *Dans :* S. Bateman-Novaes *et al.* (dir. publ.). *Raison pratique et sociologie de l'éthique.* Paris, CNRS Editions, p. 25-59.
LESNE, M. 1979. *Travail pédagogique et formation d'adultes.* Paris, L'Harmattan.
MAYEN, P. 2012. « Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique professionnelle ». *Phronesis*. N° 1, p. 59-67.
MAYEN, P. ; LAINÉ, A. 2014. *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle.* Dijon, Raison et passions.
PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, Puf .
RANCIÈRE, J. 1987. *Le maître ignorant.* Paris, Fayard.
STROOBANTS, M. 2009. Dénouer les ficelles du métier. Pour connecter les savoirs formels et informels ». *Techniques et culture.* N° 51, p. 166-179.
THÉBAULT, J. 2014. « Les interactions formatives entre anciens et nouveaux dans le travail ». *Dans :* A. Jolivet, A.-F. Molinié, S. Volkoff (dir. publ.). *Le travail avant la retraite.* Paris, Liaisons sociales, p. 157-177.
ULMANN, A.-L. 2012. *Saisir une activité insaisissable, entre occupation et profession. Débats et questions avec la didactique professionnelle.* Nantes, 2e colloque international de didactique professionnelle.
ULMANN, A.-L. 2015. « Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action. Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance ». *Revue de l'IRES*. N° 85-86, p. 45-71.
VINATIER, I. 2016. « Le conseil pédagogique, une activité en tension ». *Education permanente.* N° 206, p. 97-108.
WACQUANT, L. 2002. *Corps et âmes. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur.* Marseille, Agone.