

L'auto reconnaissance de ce que l'on apprend au travail lorsqu'on n'est pas en formation.

Comment favoriser la reconnaissance des apprentissages professionnels informels des adultes ? Il est vrai que s'intéresser à ce que les individus apprennent au travail, quand ils ne sont pas en formation instituée, peut amener à prendre plusieurs pistes ; autoformation, éducation informelle, validation d'acquis...La piste privilégiée dans cette recherche est celle de la reconnaissance, par les adultes eux-mêmes, de ce qu'ils ont appris dans leurs expériences professionnelles. Ainsi en est il de l'apparition de la Validation des Acquis de l'Expérience qui a ouvert une voie légale, en France, à la reconnaissance des apprentissages professionnels informels.

Mais comment les personnes salariées, et plus spécialement les premiers niveaux de qualification, peuvent elles arriver à faire valider et à valoriser leurs expériences et leurs compétences ? En effet, c'est une chose de valider des acquis scolaires ou académiques dans le cadre écrit d'un « contrôle de connaissances.», cela en est une autre de connaître, se reconnaître, valider et faire reconnaître une expérience professionnelle. Surtout lorsque celle ci est faite d'habiletés comportementales, de « tours de main », de réalisations pratiques en situation, toutes choses omniprésentes dans le monde professionnel.

Que ce soit au regard de la nature du parcours professionnel de l'auteur ou de son activité professionnelle actuelle dans la conception, la construction et la conduite de formation action favorisant la mobilité professionnelle, les liens sont forts entre, à la fois l'expérience personnelle, et l'exercice professionnel. Nous pouvons ainsi évoquer les difficultés rencontrées lors de la réalisation des premières opérations de formation dans le cadre de dispositifs dûment identifiés. Jusqu'alors, notre rapport à la formation s'était inscrit dans la volonté de réaliser des apprentissages professionnels identifiés et identifiables. Alors même que pour la première fois il s'agissait de formation commandée, construite, conçue et conduite de façon cohérente pour l'intérêt des participants et que toutes les conditions étaient réunies,

des difficultés apparaissaient. C'est en tentant de les résoudre, et en replongeant dans notre propre expérience d'apprenant, qu'est apparue l'importance de se focaliser sur l'individu lui-même. Cela a très vite signifié qu'il nous fallait tenir compte des réalités de travail et de ce que savaient déjà les personnes avant d'envisager des transmissions de savoirs.

Cette importance accordée à la personne apprenante plus qu'au dispositif, nous a conduit à porter notre attention sur les conditions de construction et de conscientisation par les apprenants eux mêmes de leurs apprentissages professionnels informels. Cela s'est aussi traduit par une ignorance : Celle de la nature des liaisons entre l'expérience (avérée par la pratique professionnelle) et les savoirs (attestés par des certifications) des personnes concernées par nos actions de mobilité interne et de développement de compétences. La conduite d'une recherche pouvant contribuer à rendre plus efficace une VAE pour tous, au travers de l'auto reconnaissance de ces apprentissages professionnels informels, peut ainsi se trouver justifiée.

Notre travail s'est donc attaché à dégager de notre propre expérience d'apprenant informel, et de nos activités en formation action, des hypothèses à valider sur l'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels de nature à favoriser une Validation des Acquis de l'Expérience efficiente pour tous les publics, y compris les premiers niveaux de qualification. En effet, dans ce cadre informel, flou, et somme toute assez obscur qui se dessine - entre expérience personnelle singulière par définition, et les enjeux sociaux de la formation tout au long de la vie génériques par nécessité - quelle place y a t il pour une recherche scientifique avec ses attributs de rigueur et de connaissance objective ? Mais n'est-ce pas aussi parce que cet objet de l'auto- reconnaissance de l'apprentissage informel est encore flou et incertain que l'opportunité d'une recherche peut trouver sa justification ?

Il n'est peut être pas inutile de préciser, dès maintenant, la distinction qui peut s'opérer entre les différentes formes d'éducation et de formation à savoir : Le formel, le non formel et l'informel qui nous préoccupe ici. Nous reprendrons dans un premier temps les trois catégorisations du mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie produit par la commission des communautés européennes (2000). Dans ce document l'éducation formelle est définie comme le système scolaire, l'éducation non formelle « intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation de certificats officiels. » Elle s'acquiert « sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes

de la société civile (association de jeunes, syndicats, ou partis politiques). Elle peut aussi être fournie par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical, ou sportif, ou cours privés pour préparer des examens). » (2000, p9).

En ce qui concerne l'informel, cette éducation n'est pas forcément intentionnelle et encore moins reconnue et reconnaissable par les individus eux-mêmes et leur environnement. Néanmoins, poursuivent les auteurs, l'éducation informelle est de première importance puisqu'elle fait partie des formes les plus anciennes d'apprentissage et qu'elle est essentielle dans le développement de l'enfant. Ce même mémorandum cite l'exemple de l'ordinateur familial, « qu'il soit entré dans les foyers avant d'être introduit à l'école en dit long sur l'importance de l'éducation informelle. L'environnement informel représente un réservoir considérable de savoirs et pourrait être une source majeure d'innovation pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage » (2000, p9).

Si la distinction qui s'opère entre formel, non formel et informel est de nature à définir notre objet de recherche, il nous paraît opportun d'en ajouter une autre. Celle que nous souhaitons nous poser entre l'éducation informelle et l'apprentissage informel. Nous nous attachons, en effet, au processus d'acquisition de différents savoirs professionnels, c'est à dire à l'apprentissage. Et ce, à côté, au moins pour partie, des dispositifs éducatifs ou de formation, fussent ils non formels, qui favorisent de tels apprentissages informels, tel que les évoque le mémorandum, et d'autres¹.

Si Pain, A. (1996) n'hésite pas à parler d'éducation informelle, dépassant le cadre des apprentissages et soulignant l'existence d'une fonction éducative plus ou moins clandestine sans objectifs explicitement éducatifs, Lengrand, P. (1990, p. 126) précise, lui, que « c'est par des voies étrangères aux institutions à but éducatif que l'adulte qui n'est pas spécialisé dans un enseignement ou une formation ou une recherche acquiert l'essentiel de ses connaissances, de ses savoirs et de son savoir-faire ». Il n'hésite à préciser que la partie essentielle des apprentissages de chaque individu se déroule en dehors de formations et des cadres institutionnels. Pour Coombs, P.H. (1985) l'éducation informelle est un processus par lequel les individus acquièrent des connaissances et diverses capacités toute leur vie et ce, par des

¹ Rapport de G.Mlekluz pour la Région Nord Pas de Calais sur l'éducation non formelle, 2004

expériences quotidiennes dans leur environnement. Il énumère la famille, le travail, les loisirs, les voyages, la lecture et la télévision.

Que retenir de ces travaux sur l'informel, pour notre recherche ? Il existe des apprentissages qui se réalisent en dehors des structures éducatives, sans programme de type scolaire, sans pré requis de l'individu (Poizat,D., 2003). De tels apprentissages sont organisés selon une logique d'action et d'utilisation et non pas une logique de programme de formation. L'individu y joue un rôle décisif. Nous pouvons également souligner la place de l'informel en dehors des situations institutionnalisées de formation. Le non formel se définissant plutôt comme une forme d'éducation, comprenant les actions éducatives réalisées hors du système scolaire. Si le non formel emprunte les attributs de la formation formelle, mais dans un cadre différent, l'informel, lui, permet des apprentissages dont l'origine se trouve dans les rapports de l'individu avec son environnement, sans programmation, et sans reconnaissance officielle prévue.

Mais nous ne saurions conclure sur la définition de l'apprentissage informel sans reprendre à notre compte, celle élaborée dans le cadre de la recherche sur les apprentissages professionnels informels² que nous présenterons plus complètement dans la partie concernant nos expérimentations. Par convention, *« on appellera ici apprentissage professionnel informel tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrés par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle »* (2004, p.20). C'est fort de cette première définition que nous allons continuer dans notre recherche.

Identifions maintenant les articulations essentielles de cette interrogation de départ : C'est en effet, autour des liaisons entre des éléments souvent observés séparément, que pourrait se singulariser cette recherche. Le processus d'auto reconnaissance nous a conduit à reconnaître différents modes d'apprentissage réalisés dans des lieux et des moments différents. Il existerait donc différentes façons d'apprendre informellement. Là où une approche behavioriste ne retient que les comportements visibles et d'adaptation à l'environnement de l'apprenant informel, là où l'approche de la sociologie de l'éducation se focalise sur les

² les apprentissages professionnels informels sous la direction de P.Carré et O.Charbonnier page 20

déterminants sociaux, il est possible d'envisager que ces différentes approches soient traduites et visibles dans des apprentissages qui cohabitent à des moments différents, dans des lieux différents mais avec la même personne. Ce présupposé implique une plate forme commune, un fond paradigmatique commun aux différentes approches conceptuelles. C'est à la fois une recherche, retrouver les points communs de théories, qui le plus souvent s'ignorent totalement (Amblard,H.; Bernoux,P., Herberos,G., Livian,Y.-F., 1996). C'est aussi un pari que de considérer qu'avec un même individu, peut se succéder des pratiques d'apprentissage différentes, voir contradictoires ou opposées (de l'adaptation à l'outil de travail, à l'émancipation visant l'autonomie dans la créativité). C'est donc au cœur des pratiques et des réalisations et des parcours de vie, que cette recherche va puiser ses terrains d'observation, au sein de l'environnement professionnel. Le monde de l'adulte à l'emploi, qui apprend à la fois au et dans son travail, est le champ de cette recherche.

Deux grandes parties vont pour cela structurer notre propos ; la construction et la réalisation de la recherche. Abordons la première partie la construction de l'objet de recherche³. Plusieurs chapitres se succèdent dans cette construction. En premier lieu, nous évoquons le contexte dans lequel évolue cette problématique de l'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels au regard de sa validation et de sa valorisation par et avec le monde de la formation. De fait, l'évolution asynchrone des modes du travail et de celle de la formation nous semble importante à souligner. A des environnements incertains, flexibles, et extrêmement réactifs, les dispositifs de formation peinent à se positionner clairement, oscillant à la fois sur le fond, (adaptation aux postes de travail ou instruction des citoyens ?»), et sur la forme, toute pédagogie ne pouvant plus qu'être active et transformatrice quand dans le même temps les initiatives technologiques et organisationnelles interrogent profondément le métier et la fonction formateur. Une seconde distorsion trouve son origine dans le rôle de l'individu considéré comme acteur de sa formation et de ses apprentissages et les effets d'une telle posture sur les individus au travail. Que penser de ces discours ? Quelles sont les pratiques en vigueur sur le terrain ? Quels sont les enjeux en terme d'évolution professionnelle, de mobilité, d'insertion, d'égalité des chances ? Nous avons choisi de nous intéresser à ce que l'adulte peut se reconnaître avoir appris et à ce qu'il peut valider et valoriser.

³ QUVY R., *La construction de l'objet de recherche dans la démarche scientifique, Recherche en soins infirmiers* n° 50, septembre 1997, pp. 32-39.

Au-delà d'un environnement prônant de plus en plus la formation tout au long de la vie, de collectifs professionnels permettant de valider des acquis de l'expérience, nous nous sommes attachés à découvrir ce qui peut se jouer en ce qui concerne l'individu quand il met en pleine lumière, ce qu'il a appris au travail en dehors de toute formation. Ce faisant, nous prenons, délibérément des distances avec des approches de type « être acteur de son parcours professionnel » et/ou « être en responsabilité de son employabilité ». Ces discours ne disent rien, nous semble-t-il, sur les interactions individu-environnement, toutes focalisées que sont ces approches sur le rôle de l'individu, sous-estimant parfois les contraintes environnementales. De ce point de vue, la théorie socio cognitive (A. Bandura, 2003) qui s'appuie sur les relations de la personne, de son comportement, avec l'environnement, semble plus encline à témoigner, de la richesse et de la complexité, des rapports de l'individu avec son travail en environnement professionnel.

L'étape suivante dans la construction de la recherche consiste à recenser ce qui a été écrit, dit et expérimenté. Nous nous sommes donc orientés sur les écrits concernant l'éducation informelle (Pain, A. 1990), le vécu des individus au travail (Dejours, C. 2000), les environnements de travail et leur dynamique (Barbier, J.-M., Pastré, P., Vergnaud, G., 1996, 2000). Au-delà, c'est autour des problématiques de mobilité professionnelle, d'identification des compétences à travers leur traçabilité et leur transversalité que nous nous intéresserons. Après ce premier balayage nous nous sommes également efforcés de recenser les diverses expérimentations autour des apprentissages non formels plus particulièrement en France avec la Validation des acquis de l'Expérience que nous présenterons. La démarche qui a été retenue ici est de ne pas exclure des disciplines ou des courants, *a priori*. Le risque est là de paraître dispersé et flou. Mais le choix est fait, compte tenu de la nature complexe et multiforme des apprentissages professionnels (tels que compris dans ce travail), de ne pas réduire les différents éclairages mobilisables.

C'est ensuite autour de la définition et du sens des concepts clé autour des interactions entre l'individu et l'environnement dans une perspective d'apprentissage professionnel informel que nous nous attardons. Cet ensemble de liaisons entre les différents niveaux (individu, groupe, environnement) et les différents paradigmes retenus (descriptif, explicatif, compréhensif) vont nous permettre de construire un cadre théorique à la mesure de notre objet de recherche qui croise différentes approches, qui souvent s'ignorent pour opérer une forme de triangulation. Il ne s'agit pas d'ajouter les concepts les uns aux autres mais de les articuler

afin de rompre avec les préjugés (Quivy, R., Van Campenhout, L., 1995). Nous pensons ainsi appliquer la triangulation théorique qui fait référence à plusieurs éclairages théoriques pour mieux cerner l'objet de recherche dans ses différentes dimensions. Il ne s'agit pas de multiplier les angles de vue. Mais au contraire sur une problématique poly forme de resserrer les points d'entrée potentiels. Et ce, afin de bien définir à la fois l'objet de recherche, ses limites, les contextes de réalisation et la pertinence des résultats obtenus. Revisitant le triangle pédagogique dans une triple perspective d'ingénierie pédagogique, de formation et sociale (Leclercq, G., 2002), nous tenterons de percer la signification de termes, dont nous ne nous contenterons pas d'une simple définition. Que peuvent signifier exactement les termes d'information, de savoir, de connaissance (Legroux, J., Reboul, O., 1981, 1997), quand on évoque les acquis d'un apprentissage professionnel ? Quelles sont les liaisons envisageables entre soi, les autres et l'environnement (Pineau G., 1998), quand on évoque l'acte d'apprendre au travail ? D'une façon synthétique nous essayerons de nous approprier le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura A., 2003). Et ce, afin de dresser un cadre théorique s'inspirant clairement de la causalité triadique réciproque qui combine dimension personnelle, comportementale et environnementale. Ceci nous amènera à isoler les interactions individu - environnement constantes dans les situations d'apprentissages informels, à savoir la mimesis (le niveau d'intentionnalité pour apprendre), la mimesis (le niveau de conformité d'apprentissage) et la prescription (le niveau de réponse à l'injonction d'apprendre).

Fort du recensement de ce que l'on apprend dans et par le travail, et, d'un balayage succinct sur les théories de l'apprentissage, nous avons formulé notre hypothèse sur l'auto-reconnaissance. *Pour qu'un individu puisse valider durablement ses apprentissages informels, c'est à dire, selon nous à les valoriser, il est envisageable qu'il passe par différentes étapes.* La première va consister à ce que la personne connaisse ce qu'elle apprend. La seconde étape à ce que son collectif de travail reconnaisse ses apprentissages. Et enfin la troisième à ce que l'environnement valide ses apprentissages pour qu'enfin une phase itérative de valorisation puisse voir le jour. Ce parcours n'est pas mécanique, ces phases sont interactives et s'inscrivent dans une dynamique autour de deux forces qui fécondent l'auto reconnaissance ; l'explicitation du vécu par les individus eux mêmes d'une part, et la formalisation des activités professionnelles réalisées d'autre part. Cette hypothèse principale nous emmène à envisager qu'il y a plusieurs façons d'apprendre au travail, que l'individu peut apprendre aussi professionnellement en dehors des injonctions et que les individus, les groupes et

l'environnement interagissent dans un parcours de validation qui peut être utilement valorisé quand il est auto reconnu par le professionnel apprenant.

Il n'est peut être pas inutile de rappeler à ce stade que la recherche ne peut se passer d'un certain nombre de questionnements. Avec Bachelard, G. (1977) nous pensons devoir rappeler la nécessité impérieuse de la vigilance épistémologique, et partager son affirmation qui définit le fait scientifique comme conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans les faits. Nous voilà donc prévenu. Il va s'agir de se méfier des évidences et des préjugés, construire nos propres modes d'investigation, et de s'outiller pour observer et relever les faits.

Construire une recherche, pour cet auteur, serait donc accepter de dé- construire pour re-construire. A savoir déconstruire une réalité telle que nous nous la représentons pour reconstruire une articulation des faits observés qui enrichissent et modifient nos compréhensions initiales. Remettre en question nos évidences va nous emmener, par exemple, à questionner l'homogénéité des pratiques professionnelles au sein d'un même poste de travail. Cela va nous amener également à nous interroger sur la capacité à verbaliser et à formaliser ces pratiques professionnelles. Est-ce si simple de parler de ce que nous mettons en œuvre comme qualités et habiletés au travail ? Nous n'omettrons pas, non plus, de nous méfier du poids des simplifications et des généralisations afférentes au monde du travail : Les entreprises, les syndicats, les chefs, les ouvriers sont, dans cette recherche, des généralisations trompeuses dont nous nous méfierons. Nous nous attacherons à observer une entreprise précise, à situer les opérateurs de premier niveau ou les chefs d'équipe interrogés. Nous espérons gagner ainsi en pertinence ce que nous pourrions perdre en généralité. Ce que nous serons amenés à réaliser dans nos différents terrains au travers de nos différentes actions, doit nous conduire à maintenir notre vigilance épistémologique en état de marche. Cette vigilance est de mise pour ne pas mesurer ce qui échapperait à nos outils de mesure et pour ne pas exclure des éléments que nous n'aurions pas pressentis. Ces derniers échappent parfois aux présupposés du plan initial, et c'est tant mieux, pour la recherche, tout déstabilisant que cela puisse être pour le chercheur.

S'interroger sur les dynamiques individuelles à l'œuvre dans un tel processus de reconnaissance et d'auto reconnaissance, c'est se poser la question de la faisabilité mais aussi de la fiabilité d'une telle recherche. C'est oser confronter la nécessaire objectivité d'une observation scientifique à la subjectivité de l'acteur et de l'observateur. Mais comment faire

dans un contexte où il est extrêmement difficile d'objectiver les représentations, de définir des processus qui ont leur origine dans « la boîte noire » du cerveau humain, et dans les multiples niveaux individuels, d'organisation du travail et d'environnement socio économique qui ne manqueront pas de se croiser dans notre recherche ? C'est aussi une des raisons pour laquelle, au-delà de la défiance que nous nous devons à nous même dans le cadre d'une recherche, nous avons souhaité croiser les paradigmes et les terrains d'expérimentations.

La recherche ainsi construite peut désormais se réaliser dans une deuxième partie. A la vigilance intellectuelle va maintenant succéder une rigueur dans la restitution des données collectées. L'ensemble des actions va lui-même questionner les repères théoriques qui ont conduit l'action. Ce phénomène de la théorie qui s'incarne dans la réalité et la pratique pour enrichir à nouveau la théorie n'est pas nouveau, comme en témoigne la boucle de Kolb. Prenons un exemple trivial pour illustrer notre propos. Ainsi les navigateurs qui pensent que la terre est plate, ne « comprennent » pas leur découverte de nouvelles terres, jusqu'à ce qu'ils changent leur représentation du monde. Mais la recherche n'est la découverte. Toute la difficulté réside pour nous dans la rédaction d'un cheminement qui ne se termine pas sur une ligne d'arrivée mais au contraire s'alimente de sa progression. Exposer les diverses expérimentations impliquent d'informer le lecteur sur leur déroulement mais aussi sur l'enrichissement du regard en cours d'action et aussi de rédaction. Au delà du nécessaire exposé des faits, il convient dans le cadre de la vigilance précédemment évoquée, de ne pas évacuer la part de compréhension, et donc d'interprétation de ces mêmes faits. Illustrons encore par un exemple, au sujet duquel Serre, M., fait une brillante utilisation. La découverte de l'Amérique par Christophe Colomb n'est pas pour l'intéressé la découverte de l'Amérique. Il croit, suivant ses représentations, être arrivé en Indes. Il ne se représente pas la planète telle qu'elle est. Sa carte est fausse. Il ne mesure pas l'ampleur de sa découverte. C'est bien après 1492, que l'on formalisera cette arrivée dans les Antilles comme la découverte d'un « nouveau monde », nouveau pour les derniers arrivés mais pas pour les indiens qui y vivent depuis des générations. Ainsi le récit du voyage de Colomb pourrait constituer un apport au moins aussi important que la communication faite sur cette « découverte ». Pour autant il y a bien eu un événement qui a eu des répercussions considérables...plus tard.

Pour en revenir à notre recherche nous tentons ici d'établir un parallèle avec le « voyage » que cette recherche constitue et les changements des représentations du monde qu'elle entraîne. De ce point de vue une rédaction chronologique s'impose, de la conception à la réalisation.

Pour autant le chemin n'a pas été aussi linéaire, les aller-retour et mouvements circulaires liés à l'implication dans le réel, s'affranchissant parfois des règles de l'écriture et de la lecture scientifique, notre travail consiste donc à rechercher une cohérence jugée acceptable et acceptée entre un terrain toujours mouvant et incertain et la nécessité d'un écrit par définition fixé (Quivy, R., Van Campenhoudt, L., 1995).

Nous voilà donc sur la ligne de départ d'expérimentation – terrain, que nous avons esquissée comme exigeante et parfois déstabilisante. Analyser ces terrains, étape par étape, c'est également clarifier ce qui nous conduit dans notre cheminement, et parfois nos errements. Chacune de ces étapes a sa cohérence propre mais ne prend sa pleine signification qu'en lien avec les différentes étapes du parcours. C'est au regard de ces actions que nous nous retournerons pour vérifier et revalider nos modèles théoriques, notamment au travers de la recherche d'instrumentalisation finale. C'est ainsi que nous avons extrait de nos premières explorations, notre hypothèse en plusieurs étapes sur la valorisation des apprentissages professionnels informels. Nous tentons ensuite de construire sur le terrain, en réel avec des personnes, l'expérimentation permettant de valider ou d'invalidier cette hypothèse. Ce sont ces expérimentations concrètes que nous essayons ensuite de modéliser, de rendre abstraites, de conceptualiser, et ce pour pouvoir comprendre ce qui s'est passé afin de retourner sur le terrain pour de nouvelles expérimentations plus fines, plus efficaces ultérieurement. Ainsi le concret ne s'oppose pas plus à l'abstrait que la théorie à la pratique. Dans cette optique, ils sont les deux faces d'une même pièce, inséparables et complémentaires s'enrichissant mutuellement dans une même dynamique itérative. Le chemin à parcourir n'empile pas les savoirs mais les met en perspective, conduisant à des interrogations réflexives peu propices aux certitudes définitives (Smith et Glass, 1987). Nous nous sommes référés à une recherche de cohérence itérative. Elle impose une cohérence entre la construction de la recherche autour des conditions et manifestations de l'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels avec la réalisation de diverses expérimentations mettant en lumière les différentes étapes de l'hypothèse (connaître, reconnaître, valider pour valoriser). Et elle va également prendre le risque de la découverte par une approche « ouverte et curieuse ». Nous sommes loin ici de cadres préconçus visant à valider ou invalider des hypothèses cadrées et normées dès le départ. Rien à comparer, à mesurer, peser, mais des situations à observer et dont nous rechercherons la dynamique (Mucchielli, A., 1996).

De fait, nous tenterons d'assumer notre recherche d'objectivité qui reconnaît l'intersubjectivité. Si ce n'est pas tant le recueil des données qui pose problème, c'est bien celui de leurs interprétations qui nous interrogent. Peut-on croire ce que disent les personnes d'elles-mêmes ? Comment ne pas se méfier des nombreux malentendus qui émaillent de toute communication ? Les matériaux recueillis se doivent d'être traités, classés, ordonnés en regard de l'objet de recherche. Comment ne pas les dénaturer dans ces opérations nécessaires ? Nous ne prétendons pas avoir pu éviter ces écueils, mais essayerons ici d'indiquer que, pour nous, la réalité ne se réduit pas à ce qu'elle se donne à voir, et la compréhension d'une situation, aux présupposés et aux hypothèses du chercheur. Dans cet esprit, la recherche réalisée peut trouver une pertinence objective dans les découvertes, les non attendus. Pour autant ces derniers peuvent troubler un bel équilibre pré programmé, qui témoignerait de la persistance de réalités intégrées et non dissimulées. L'implication sur les terrains est de ce point de vue, extrêmement favorable à l'intégration des aspérités de la réalité. Il permet de s'adapter et d'intégrer des éléments qui n'auront pas été prémédités et pressentis. Il laisse de la place aux personnes et à leurs différentes attitudes.

Pour autant, ce préalable ne saurait constituer un sésame pour l'observation scientifique. Il peut devenir un obstacle par le poids des représentations du chercheur qui empêcherait toute découverte, certain qu'il pourrait être de déjà savoir. C'est pour se prévenir de cette tentation à venir chercher sur le terrain « une confirmation » plus qu'une expérimentation, que le recours à différents terrains s'est imposé. Fruit parfois d'opportunité, la mise en place de ces expérimentations ne prétend pas être une démarche de laboratoire. Imbriqués, influencés, dans des contextes d'entreprises, de relations humaines, d'enjeux de production, financiers, ces terrains ne sont pas purs, décontextualisés. C'est aussi pourquoi, ils sont bien réels et s'inscrivent à la fois dans le concret et la pratique. Tout l'enjeu consiste à ne pas être dupe et à savoir mettre des limites à ces contextes. Et ce, sans jamais rien perdre de notre ambition à identifier, expliquer, comprendre, de façon à ce que notre modèle idéal typique (Leclercq, G., 2002) du parcours de l'auto reconnaissance puisse être dévoilé et emprunté afin d'en améliorer l'accès.

Nous avons voulu relier à chacune des étapes de l'auto reconnaissance, des terrains différents, permettant ainsi d'envisager que le parcours d'auto reconnaissance puisse être instrumentalisé. Cependant, avant cela, il nous a fallu trouver des traces, un peu à la façon d'un archéologue. Ce faisant, nous avons pu constater la validité de la difficulté à décrire un

poste et les qualités qui sont nécessaires à sa bonne tenue. Au cours de notre expérimentation avec les intérimaires, bon nombre ne savait pas verbaliser sur ce qu'il faisait. L'hétérogénéité des activités ne permet pas d'avoir recours à des référentiels, nombre de ses habiletés ne seront pas validées une fois la mission terminée. Les tentatives de transférabilité et de traçabilité qui ont présidé à notre expérimentation se sont heurtées à des difficultés de formalisation mais elles témoignent aussi de la diversité des modes d'apprentissage. La formation à une mission de travail temporaire peut cacher des pratiques diverses et parfois contradictoires : de l'adaptation stricte au poste de travail, à la capacité d'émancipation et d'anticipation. Dans une seconde expérimentation c'est la fonction accueil pour les non enseignants qui nous a permis de souligner combien la relation qualification/statut/compétence pouvait se distendre. La compétence accueil, pour nécessaire qu'elle soit invoquée par la direction, ne résonne pas de façon identique pour les non-enseignants, pour qui elle est synonyme de déqualification et de tâches annexes. La proposition d'une description de l'environnement de travail, par et pour les participants, suivi d'une information sur leurs tâches et leurs activités auprès de leurs collègues et hiérarchiques directs, peut-elle faire plus pour la qualité de l'accueil, que toute action de transmission de savoir ? Cette phase nous a permis en tout cas de souligner combien était importante cette étape préalable de description de l'environnement de travail de ce que fait la personne. Nous nous sommes attachés dans le cadre de ce terrain à « opérationnaliser » cette étape de description.

La troisième étape s'est effectuée dans des conditions de durée et de contractualisation plus élaborées, à l'occasion d'une recherche combinant plusieurs terrains autour de l'Optimisation des Apprentissages Professionnels Informels dans les Organisations. Cet ensemble a permis de fructueux et exigeants échanges dont une partie a pu être exploitée dans cette recherche. L'interaction entre l'individu qui apprend et son environnement de travail a pu être explorée dans une optique d'optimisation. Ceci a permis une première synthèse entre les dimensions informelles de l'apprentissage et les modes d'organisation du travail. De fait cette étude auprès d'un public composé essentiellement d'ingénieurs, en ce qui concerne notre terrain, a donné de la matière à notre recherche pour exploiter les ressorts de l'auto reconnaissance.

Avec l'expérimentation globale combinant les différents indicateurs recueillis précédemment, c'est vers un site logistique employant une majorité de personnels de premier niveau de qualification expérimentés que nous nous sommes tournés. Il s'agissait de préparer les mutations organisationnelles, plutôt que de les subir. Cette action auprès d'un public peu

demandeur, a permis de valider l'importance de l'identification d'habiletés professionnelles enfouies sous des décennies de pratique, prête à se réinvestir ailleurs, sous conditions. Cette étape s'est clairement déroulée dans une démarche d'expérimentation visant à rendre les personnes « propriétaires » de leurs apprentissages et de leurs valorisations. Dans un univers de Vente à distance, un certain nombre de salariés issu de la logistique a ainsi pu participer à une action qui a délaissé le découpage didactique au profit de parcours impliquant et utilisant les ressources de l'entreprise, par l'individu. Nous sommes donc partis des connaissances existantes pour permettre une connaissance (c'est à dire une prise de sens et de conscience) de leurs actes et de leurs effets sur les équipes. Plutôt que de les corriger en leur montrant l'exemple à suivre, l'action s'est orientée sur un processus permettant de comprendre ce qu'ils connaissaient afin de pouvoir valoriser ce qu'ils sont. Et ce, par exemple en étant force proposition et en s'autorisant des propositions d'amélioration à leur encadrement.

Pour chacune de ces expérimentations terrain, nous nous sommes attachés à authentifier la présence des éléments permettant de valider ou d'invalider les éléments de notre hypothèse d'un parcours en plusieurs étapes. La présence de tels éléments ayant été observée, il reste une dernière étape qui sort du cadre de cette recherche et qui consiste à pouvoir accompagner l'auto reconnaissance des apprentissages informels, en dehors d'actions collectives de formation.

Pour ces terrains il nous est apparu opportun de recueillir des témoignages et d'observer au plus près du terrain, afin de nous appuyer sur du vécu. Il nous est également apparu essentiel, à l'usage, de diversifier les outils et méthodes pédagogiques employés à l'occasion de nos expérimentations. Nous avons pu également vérifier l'importance d'un processus susceptible de relier et d'enchaîner les diverses facettes de l'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels au cours d'un même parcours. Cette posture a fait émerger l'importance d'un accompagnement, donnant la part belle à l'ouverture des dispositifs, notamment à l'occasion de formations-action en organisation. Pour autant, l'objectif est bien de définir *un* éclairage, celui de l'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels. Il n'exclut pas d'autres dimensions, comme l'influence des conditions du travail sur les apprentissages et leur reconnaissance. Mais nous avons choisi, en toute connaissance de cause, de porter l'accent sur l'individu qui se reconnaît ses apprentissages. Cela ne saurait tenir lieu et place d'une véritable politique de Ressources Humaines, au sein des organisations

de travail, favorisant le développement professionnel et personnel. Nous souhaitons, ainsi accepter nos zones d'ombre, pour mieux mettre en lumière le relief de cette recherche.

Eléments bibliographiques

AMBLARD (H.), BERNOUX (P.), HERREROS (G.), LIVIAN (Y.-F.), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Editions du Seuil, Paris, 1996, 255p.

BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. VRIN, Paris, 1938, 256p.

BARBIER 5J.-M.) Coord., F.BERTON, J.-J. BORU, *Situations de travail et formation*, Action et Savoir, l'Harmattan, Paris, 1996; 279p.

CARRE (P.), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française, Paris, 1992, p.212.

Commission européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995.

LE BOTERF (G.), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1993.

LEGROUX (J.), *De l'information à la connaissance*, Mésonance, 1981, 143p.

LENY (J-F), *Le conditionnement et l'apprentissage*, Puf, Paris, 6^{ème} Ed., 1980

MALGLAIVE (G.) *Enseigner à des adultes* Puf, 1993, 2^{ème} Ed., 285p.

MUCCHIELLI (A), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, 275p.

QUIVY (R.), VAN CAMPENHOUDT (L.), *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris , 287p.

ZARIFIAN (P.), *Du travail formateur aux organisations qualifiantes* in *Actualité de la Formation Permanente*, n°133.

BANDURA (A.), *Auto-efficacité*, De boeck, Paris, 2003, 859p.

LECLERCQ (G.), *le prescripteur, l'utilisateur et le pédagogue*, L'Harmattan, 2002, p.240