

Une investigation des situations d'apprentissage de novices en milieux extrêmes : le cas d'une expédition polaire.

Mots clés : Apprentissage - Milieux extrêmes - Novices - Analyse de pratique

Dans le cadre d'un programme de recherche de logistique en milieux extrêmes (Lièvre, 2001 ; 2003) nous suivons le déroulement « in vivo » d'une expédition polaire. Une équipe de novices s'est donnée comme projet d'atteindre la pointe Nord de la terre d'Ellesmere en 2006. Nous mettons en place, dès l'idée du projet, un dispositif d'investigation des activités des acteurs en situation (Lièvre, Rix; 2004) intégrant la difficulté de toute analyse de pratique : rendre compte de l'implicite (Theureau 1992 ; Vermersch, 1999) et dissocier dans l'explicite ce qui a été effectivement réalisé (Clot, 2000). Enfin nous nous inscrivons dans la perspective d'une théorie autonome de l'action (Ricoeur, 1990), c'est-à-dire non réductible au strict discours des acteurs sur leur action. Les milieux extrêmes, ici le milieu polaire, constituent des « situations naturelles idéales » d'observation des pratiques dans le sens où les solutions adoptées par les acteurs sont lisibles et viables : lisibles parce que le contexte d'isolement et d'autonomie de ce type d'opération permet une compréhension rapide des phénomènes en interaction ; viables parce que les erreurs commises par les acteurs se paient « comptant » et « rapidement », d'où l'obligation pour les acteurs de converger vers des issues « acceptables ». Nous décrivons un milieu extrême comme un milieu à l'écart de la vie ordinaire d'un acteur qui le place dans une situation de rupture, de stress, de risque et d'incertitude (Lièvre, 2003). Nous investissons les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les différents acteurs pour faire face aux situations rencontrées. Il s'agit de rendre compte à la fois des mécanismes d'apprentissage implicite et explicite des différents acteurs et de situer leurs caractères spécifiques puisqu'il s'agit de « novices » (Ria et al., 2003).

Nous proposons de développer quelques portraits d'expéditeurs idéalisés au sens de Max Weber (1904), c'est-à-dire qu'au départ tous les traits évoqués renvoient effectivement à des caractéristiques observées empiriquement mais elles ne sont pas rassemblées sur un même acteur avec autant de vigueur et pas d'une manière simultanée. Les traits sont amplifiés sur chaque acteur pour donner plus de force à la problématique que nous construisons. Nous présentons trois types d'acteur novice en matière d'expéditions polaires, entretenant un rapport différencié avec l'apprentissage. Luc entre très tôt en apprentissage. Pierre ne s'est pas vraiment mis en situation d'apprentissage, il constate certaines insuffisances, mais seulement lorsqu'elles sont criantes. François, pour sa part, paraît dans une stratégie d'évitement de l'apprentissage. Pourquoi ? Comment rendre compte des raisons qui ont conduit ces différents individus à entretenir ces rapports différenciés avec l'apprentissage ?

Nous avons choisi d'illustrer le rapport qu'entretiennent ces trois acteurs vis-à-vis de l'apprentissage à partir d'une situation support d'analyse qui nous a paru significative du cas de chacun, relevée in situ lors de la dernière expédition que nous avons réalisée avec eux.

Luc est en situation d'apprentissage, parce qu'il est déjà en situation. Il anticipe, il prépare les risques qu'il vit d'avance.

Situation support de l'analyse : Après une pause, Luc s'équipe pour repartir. Ce moment a fait l'objet d'une investigation particulière au cours d'un entretien, mené *a posteriori*, utilisant comme support l'enregistrement d'une caméra embarquée sur l'acteur, en vue d'aider ce

dernier à expliciter ce qu'il fait à cet instant particulier. Voici comment Luc explicite son action au cours de l'entretien :

Luc : J'ai le harnais qui est positionné. Je prends le sac à dos...Je récupère les bâtons. J'essaye de toucher le moins possible la neige. J'essaye de m'astreindre à éviter de la toucher...

Chercheur : Tu vas à la pêche...

Luc : Oui, tout à fait. Le but, en neige humide, c'est de ne pas la toucher. J'essaye de mettre au point des techniques pour ne pas la toucher. Oui... Je me suis efforcé pendant le séjour de toucher le moins possible la neige. J'essaye d'avoir cette habitude là. Mon objectif... C'est par rapport à plus tard. C'est pas bon. Tu te mets mal. Il y aurait eu plusieurs jours chaque fois tu touches la neige avec tes gants en Gore-Tex... Tu es mal...

C : D'accord...

Luc : Je garde cela à l'esprit... Pour moi il faut se mouiller le moins possible. Chaque fois que tu touches la neige. Tu te retrouves avec de l'eau. Pour moi il faut pas... donc j'essaye de m'astreindre à cette démarche.

A travers son explicitation, Luc rend visible la manière par laquelle, quelles que soient les conditions de froid et de neige, il tente de mettre en place des routines afin de pouvoir faire face dans l'avenir à des contextes plus difficiles, notamment au niveau du froid. Il n'avait fait part à personne jusqu'à présent de ce souci d'apprentissage consistant à se préparer au mieux, pour ce qui n'apparaît pas à ses yeux comme un détail : dans le cas présenté ci-dessus, les graves inconvénients liés au fait d'avoir les gants mouillés par un froid intense. Cet exemple illustre bien le rapport qu'entretient Luc avec l'expédition future et les apprentissages qu'il considère nécessaires pour la réussir. Luc se projette dans d'autres expéditions, il s'y prépare en faisant tout son possible pour s'améliorer personnellement. Il envisage en effet les possibles écueils à la réussite et il cherche à pré-parer en conséquence les risques d'échec de l'expédition sur lesquels il pense avoir prise.

Passionné de montagne, attiré par le désert polaire et la découverte de paysage, Luc sait qu'il n'est pas encore prêt, qu'il lui faut apprendre pour vivre cette expédition, la conduire à terme, et être disponible pour jouir pleinement du paysage. Il le concède, et il s'entraîne en conséquence : cette lucidité à propos du décalage entre savoir-faire actuels et savoir-faire nécessaires, ainsi que cette cohérence entre le discours et la pratique caractérisent Luc. Il apprend en vivant et en recherchant des expériences dans lesquelles il se situe comme étant en condition réelle d'expédition : ces expériences ne semblent pas avoir le caractère habituel de stricte « simulation » ou d'exercice. Il les vit ici et maintenant en référence à un ailleurs et un à-venir. Il est en projet d'apprentissage pour devenir meilleur expéditeur car il est en projet de vivre des expéditions polaires.

Pierre n'est pas en situation d'apprentissage : il se « débrouille ». Il apprendra « sur le tas », et il apprend « après-coup », quand il se rend compte des difficultés.

Situation support de l'analyse : Pour l'expédition préparatoire au Spitzberg, Pierre s'est chargé de récupérer une tente. Suite à un premier week-end de préparation, l'équipe avait conclu à la nécessité de choisir une tente ayant des caractéristiques précises, et notamment deux absides. Au moment de monter le camp pour la première fois au Spitzberg, après une longue journée de marche, on s'aperçoit avec stupeur d'une part que la tente apportée par Pierre ne comportait qu'une seule abside (ce qui ne permet pas d'isoler l'espace « cuisine »), et d'autre part qu'il ne savait pas la monter. Cependant, pour Pierre ce n'était pas très grave, puisque le ciel était clair et qu'il ne faisait pas froid ; par contre, il faudrait avoir la bonne tente et être prêt pour l'expédition 2006 en terre d'Ellesmere, en mars, période à laquelle il y

aurait réellement des risques de tempête. Laisant les autres finir de monter le camp (faire les murs de neige, installer la barrière à ours, préparer de l'eau), Pierre est parti repérer les lieux pour la progression du lendemain.

Pour Pierre le problème de la tente n'a pas valeur de problème. La tente et son montage, et de manière plus générale tout ce qui touche le campement, constituent une préoccupation secondaire. Suite à cette expérience, il admet cependant qu'il faut apprendre des procédures éprouvées pour monter la tente à cause de la difficulté que cela présente lorsqu'il y a du vent. Pierre est fondamentalement alpiniste, plus qu'expéditeur : deux aspects semblent organiser sa perception de l'expédition : l'absence de dénivelé vertical, qui signifie pour lui absence de réel danger (il reste focalisé sur les risques de chute, sur la hauteur de chute) et une préoccupation de performance (directement référée à l'importance de la progression assurée durant la journée : progression en termes d'ascension habituellement, mais rapportée ici à une progression horizontale, à une distance parcourue).

Pierre veut bien faire cette expédition polaire, mais c'est une expérience parmi d'autres : il y participe, mais ce n'est pas très important pour lui, comme en témoigne son absence d'engagement financier. Et cela ne justifie pas de prendre du temps pour se préparer ou préparer l'expédition. D'autant plus que pour lui, le danger, c'est le vertical, et en milieu horizontal, il ne peut vraiment concevoir la présence de danger. S'il y a des dangers, ils ne peuvent être que mineurs, il pourra faire face. Le Froid intense, en particulier, ne le préoccupe pas. C'est pourquoi, habitué à performer en progression, il pense qu'il pourra faire face sans problème, qu'il saura bien s'adapter. Bien qu'il admette son absence de savoir-faire spécifiques, il la dédramatise, puisqu'il perçoit d'abord l'expédition en tant que terrain de progression. In situ, sa place est en tête de file, sa fonction dans l'équipe est d'ouvrir : les entretiens confirment que pour lui, ce qui compte, c'est « *il faut avancer jusqu'à 17 heures* ». Il avance, n'éprouve pas d'émotion particulière en traversant la nature : « *pour briser la monotonie de la marche, je regarde mes skis* ». « En avant, marche » semble littéralement lui correspondre. Pierre n'a pas de raison d'apprendre car l'expédition n'est pas connotée par le danger ni la difficulté majeure. Il n'a aucune raison de se préparer, de les pré-parer. Ce n'est que lorsqu'une insuffisance manifeste est constatée qu'il songe à y remédier après-coup. Voilà ce qu'est « apprendre » pour lui dans ce contexte : faire face à d'éventuels incidents.

François : l'essentiel n'est pas d'apprendre, ni de réussir, mais de tenter ...

Situation support de l'analyse : Pour partir cette année au Spitzberg, François a beaucoup investi au plan financier : il a pris en charge l'achat du matériel, les billets d'avion, l'hébergement à l'arrivée, pour l'ensemble de l'équipe. Une amie de François, partie en expédition polaire, avait connu lors du vol aller d'importants frais de surcoût de transport du matériel en raison d'un large dépassement du poids autorisé. Une semaine avant de partir, François l'a contactée, et il est averti de ce problème de bagages. Le jour du départ, pourtant, chaque membre de l'équipe arrive avec son matériel à l'aéroport, et l'on constate que l'excédent total de poids approche les 150 Kg... Chaque kilo supplémentaire revient à environ 15€, pour le seul voyage aller... François tente de négocier avec la compagnie aérienne, en vain. Les bagages sont mis en soute, et François en assume la facture. Une facture lourde pour François, déjà très sollicité, car l'équipe avait un problème de budget : deux entreprises s'étaient montrées intéressées pour communiquer sur le thème de l'expédition, mais n'avaient pas été jusqu'au bout de leur engagement. L'équipe n'avait trouvé aucun financement. On aurait pu envisager de louer du matériel ou de s'en faire prêter, mais les achats en neuf s'étaient effectués comme prévu, et le projet était resté inchangé. François avait décidé de continuer comme si de rien n'était. Après une escale à Tromsø, l'équipe arrive au Spitzberg. L'idée initiale était d'atteindre une calotte de glace pour vivre quelques jours en autonomie.

L'équipe a loué une chenillette pour atteindre cette calotte. Ce coût de location aggrave encore le problème financier, alors que l'équipe aurait pu réaliser quasiment le même exercice à proximité de Longyearbeen.

Qu'est-ce qui conduit François à être un aussi piètre gestionnaire ? Il n'anticipe pas les difficultés auxquelles il devrait pourtant s'attendre. Il investit beaucoup, mais il ne capitalise pas les expériences des autres, leurs difficultés, leurs échecs, ni les siens. C'est vrai qu'il s'était engagé à trouver des sponsors, mais il n'avait pas voulu modifier l'organisation de l'expédition en pariant sur leur concours ultérieur, mais celui-ci ne viendra pas. Il va donc assumer personnellement l'ensemble des frais engagés pour cette expédition au Spitzberg.

Comment rendre compte de ce paradoxe entre investissement et absence d'apprentissage ?

François veut assumer son statut de chef d'expédition, bien qu'il soit novice. C'est « son » expédition, d'où son investissement temporel important pour chercher des sponsors, et son engagement financier déraisonné (il est obligé de faire un gros prêt bancaire) pour honorer les dépenses et faire perdurer l'expédition.

Mais François n'est pas au fond de lui un expéditeur polaire : il a plutôt besoin de vivre des projets ambitieux, voire prestigieux, et il a besoin de le faire savoir au plan mondain. Il a pour cela besoin de la présence et du témoignage d'autrui. Son truc, c'est « *faire quelque chose d'un peu extraordinaire* », être chef « *d'une bande de copains qui fait des choses extraordinaires* », ces choses étant faites en grande partie grâce à lui (c'est lui qui organise, qui dirige, qui finance : il s'occupe de tout). Cette expédition paraît plus un prétexte pour assouvir ses besoins, qu'un projet ayant une valence existentielle : d'où un premier paradoxe, entre la force de l'investissement consenti et le discours indiquant qu'« *on va pas se fracasser la vie pour un (ce) projet quelconque* ». Durant le cours de l'expédition, François ne prend pas de plaisir particulier, même s'il admet « *là je comprends l'attrait que certains peuvent avoir pour ce type d'environnement* ». Ses problèmes financiers le hantent souvent, sauf lorsqu'il ressent quelques moments de joie furtive.

François se rend compte de ses limites, de ses lacunes, de ses erreurs. Mais il affirme qu'il va apprendre, il fera autrement la prochaine fois. Mais il s'avère qu'il n'apprend pas, comme l'atteste l'exemple présenté ci-dessus. L'important décalage entre les différents savoirs nécessaires à l'organisation et la conduite d'une expédition polaire, et ceux qu'il peut mettre en œuvre, ne l'émeut pas, comme si l'ambition du projet justifiait par avance la possibilité d'un échec. Faire un truc extraordinaire au Spitzberg, avec une bande de copains, qualifié de « projet quelconque »... : les paradoxes et les décalages qui caractérisent François, son discours et sa pratique, sont ici exemplaires. En réalité, l'analyse du cas de François révèle qu'il s'engage, comme l'atteste son investissement financier. On ne pourra pas dire qu'il n'a pas essayé... Et si cela échoue, c'est parce que c'était très dur. Les paradoxes caractérisant François semblent présenter une rationalité pratique : ils le préservent d'un échec probable. François aura tout fait pour tenter, mais il ne paraît pas avoir tout fait pour réussir l'expédition, à commencer par choisir un lieu ou un itinéraire compatibles (sur tous les plans) avec ses possibilités, et par apprendre des expériences d'autrui, ou des siennes propres. François n'est pas en situation d'apprentissage, François ne vit pas d'échec d'apprentissage.

Conclusion :

Les rapports à l'apprentissage esquissés par ces trois exemples en « situations naturelles idéales » d'observation et d'analyse des pratiques montrent différentes manières de vivre une expédition polaire. Nous avons soutenu ailleurs l'existence de différentes manières d'être expéditeur et leur caractère de détermination pratique des choix logistiques à l'œuvre dans la conduite d'une expédition, y compris pour ce qui concerne les apprentissages et les techniques (Lièvre, Récopé, Rix, 2003).

Le travail ici présenté suggère que parmi les gens qui partent en expédition, certains (à l'image de Luc) **sont des être-expéditeurs**, fussent-ils novices, en ce qu'ils se projettent dans un à-venir d'expéditeur, et qu'ils ressentent naturellement le besoin d'apprendre à l'être et à le devenir ; certains (à l'image de Pierre) **acceptent de faire des expéditions**, en ce qu'ils vivent l'expédition au présent, en apprenant sur le tas, au gré des circonstances, lorsque les circonstances l'imposent, pour peu qu'elles ne mettent pas en péril leur survie ; d'autres, enfin, **tentent des expéditions** ambitieuses, au besoin en payant largement de leur personne (à l'image de François) : il ne s'agit pas d'être expéditeur, ni de faire une expédition. Ces derniers n'ont aucune raison d'apprendre, car l'échec ne prend pas un caractère d'enjeu, n'est pas un aveu d'incompétence : le caractère extraordinairement « extrême » de l'aventure tentée, qui est un caractère littéralement aventureux, contient la préservation de l'identité personnelle en cas d'échec probable. Quand la visée est davantage de tenter que de réussir, à quoi peut-il servir d'apprendre ?

Si ces analyses avaient quelque pertinence, l'examen des rapports à l'apprentissage ne pourrait, quel que soit le domaine d'activité considéré, faire l'impasse sur la subjectivité et l'intimité de l'acteur. A des degrés divers, les problématiques de la construction identitaire, de la finalité immanente de la pratique, celle des décalages entre savoir-faire actuels et savoir-faire indispensables, celle des décalages entre discours explicite et pratique objectivée, entre vécu émotionnel et vécu mémorable, seraient alors convoquées pour rendre compte du phénomène complexe qu'est l'apprentissage, dans ses conditions de possibilité comme dans ses modalités d'avènement.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, PUF, 53-70.

P. Lièvre, P. (2001). *Logistique en milieux extrêmes* (p.181-201). Paris : Hermès sciences.

Lièvre, P., Récopé, M., Rix, G. (2003). Finalités des expéditeurs polaires et principes d'organisation. In P. Lièvre, *La logistique des expéditions polaires à ski* (p.85-101). Paris : Edition GNGL.

Rix, G. (2002). De l'autoconfrontation à la perspective subjective. Les rétroactions vidéo : perspective d'évolution. *Expliciter*, 46, 23-34.

Lièvre, P., Rix; G. (2004). Une méthode d'investigation contrôlée du phénoménal : l'entretien en re-situ subjectif. Conférence Internationale sur les Méthodes de Recherche, Lyon, mars 2004.

(Ria, L. ; Seve, C., Theureau, J., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 219-233.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Theureau, J ; (1992). *Le cours d'action, analyse sémiologique*. Berne, Peter Lang..

Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique, *Psychologie Française*, 44-1, 7-18.

Weber, M. (1904). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon.
