HAL
open science

La construction de l'acte d'apprendre en autoformation :

Wilfrid Aubert

To cite this version:

Wilfrid Aubert. La construction de l'acte d'apprendre en autoformation :. Education. Université Nancy 2, 2004. Français. NNT : 2004NAN21031 . tel-01776175

HAL Id: tel-01776175

https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776175v1

Submitted on 24 Apr 2018

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.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE NANCY 2
U.F.R. CONNAISSANCE DE L'HOMME

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR

Discipline : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement

par

Wilfrid AUBERT

le 15 juin 2004

La construction de l'acte d'apprendre en autoformation

Membres du jury

M. HIGELE Pierre, Professeur, Université Nancy 2, **Directeur de thèse**

M. CARRE Philippe, Professeur, Université Paris X - Nanterre, **Rapporteur**

Mme CREZE Françoise, Professeur, Université Strasbourg 1 - ULP, **Rapporteur**

M. DUPUIS Pierre-André, Professeur, Université Nancy 2

M. MARQUET Pascal, Maître de Conférence, Strasbourg 1 – ULP

Je remercie pour leur participation toutes les personnes qui ont rendu possible l'élaboration de ce travail. En premier lieu, je tiens à témoigner ma gratitude et mon profond respect à Pierre HIGELE qui m'a accompagné au terme de la thèse. Je présente également l'expression de ma reconnaissance aux équipes pédagogiques de l'AMIFOP à BAR-LE-DUC et de l'APP à NANCY, Haut du Lièvre. Je remercie, d'autre part, pour leur aide précieuse et leurs éclairages scientifiques des membres de l'équipe des Sciences de l'Education de L'ULP, de NANCY 2 et du GRAF. Enfin, je tiens à faire part de ma reconnaissance éternelle à certaines femmes qui ont rendu possible cette expérience passionnante et notamment à Chantal SIEULANNE et à Sarah DESHAYES.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 9

PREMIERE PARTIE : LES FONDEMENTS THEORIQUES 13

CHAPITRE I : LE CONSTRUCTIVISME 13
A. Les principes de l'apprentissage issus de l'approche constructiviste 13
1. Les principes du constructivisme 13
a. Le système épigénétique 13
b. Le constructivisme inscrit dans une psychologie globale du développement 14
c. La notion d'apprentissage issue du constructivisme 15
2. La notion d'erreur constructive 16
a. Une conception dynamique de l'apprentissage 17
b. Le "conflit de décentration" 18
c. L'équilibration 19
3. L'erreur constructive s'inscrit dans une situation en "zone proximale" 20
a. La zone proximale de développement 20
b. L'intérêt du conflit socio-cognitif 21

B. L'auto-socio-construction du savoir 22
1. Le concept "d'autos" et le pôle "auto" 22
2. Le pôle "social" 23
3. Les savoirs en usage 23
a. Les savoirs en amont de l'action 24
b. Les savoirs de l'action 25
c. Les liaisons dynamiques de la structure du savoir en usage 25

C. La prise de conscience et la conceptualisation 26
1. Des circonstances favorables à la prise de conscience 27
a. L'action : un savoir autonome 27
b. L'intérêt de l'erreur ou de toute autre situation-problème 27
c. Le questionnement lors du conflit intra-cognitif 28
2. La loi générale de la prise de conscience 29
a. De la périphérie au centre 29
b. Des observables initiaux aux coordinations de l'action et de l'activité 29
3. Les régulations "automatiques" et le "réglage actif" 30
4. La conceptualisation 32
5. Le langage et le discours privé 33
a. Le discours privé et le langage égocentrique 33
b. Le caractère prédicatif du discours privé 34
c. Le contenu du discours privé 35

D. Les théories de l'action 36
1. Définition de l'action 36
a. Entre l'acte et l'activité 36
b. L'action 37
2. La créativité de l'action 38
3. L'intentionnalité et l'action 39
a. L'intention de l'action ou les intentions liées à l'action 39
b. Les conceptions de LIVET concernant l'intention liée à l'action 40

CHAPITRE II : L'AUTOFORMATION 43
A. Un cadre organisateur sur lequel s'appuie l'approche cognitive de l'autoformation 46
1. Le formateur 47
a. Concepteur des espaces de formation 48
b. Facilitateur-dialoguiste 49
c. Evaluateur 50
d. La relation d'aide 50
2. La co-présence des pairs 52
a. La relation entre pairs en référence à la dimension sociale de l'apprentissage 53
b. La relation d'aide entre pairs 54
3. Les pédagogies de l'autoformation 55
a. Une pédagogie des conditions 56
b. L'andragogie et/ou une pédagogie individualisée 57
c. Une pédagogie de la distance 58
4. La relation homme/machine 58
a. La mise en place d'une pédagogie médiatique 59
b. L'intérêt des TICE 60

B. L'approche cognitive de l'autoformation 64
1. L'autoformation cognitive 64
a. L'autodirection 64
b. La faculté de contrôle 66
c. La métacognition 67
2. L'autoformation à l'autodirection et "l'auto-formation" comme apprenant 68
a. La genèse de l'autodirection : la responsabilité, le projet et l'action 68
b. Une constellation satellite à l'approche cognitive de l'autoformation 69

CHAPITRE III : LA PRAXEOLOGIE ET L'ACTE D'APPRENDRE 75
A. La praxéologie comme moyen à la construction de l'acte d'apprendre 76
1. La démarche praxéologique et le rapport à l'action 76
a. Une condition "sine qua non" à la praxéologie : la notion de liberté du sujet 76
b. La dimension existentielle de la praxéologie 77
c. La praxéologie et l'autoformation suivant LHOTELLIER 78
2. L'autonomie d'apprentissage 80
a. L'enjeu de la praxéologie 81
b. L'autonomie dont il est question dans la démarche praxéologique 81
3. La notion de distanciation 82

B. L'acte d'apprendre 84
1. La dimension affective de l'acte d'apprendre 85
a. L'activité affective 86
b. La motivation, le besoin et l'intérêt 88
2. Les fondements et l'aboutissement de la construction de l'acte d'apprendre 90
a. Les particularités de l'apprenant comme fondement de l'acte d'apprendre 90
b. Des réactions instinctives comme préalable à un acte d'apprendre 91
c. L'intuition comme "*savoir embryonnaire*" 92
d. Comment accède-t-on à la métacognition ? 93

DEUXIEME PARTIE : DE LA QUESTION DE DEPART A LA METHODOLOGIE .. 95

CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE 95
A. Notre champ de recherche 96
B. Hypothèses 98

CHAPITRE II : LES TERRAINS DE RECHERCHE 99
A. Le choix de la formation individualisée comme terrain de recherche 99

B. Les caractéristiques de la formation individualisée 100
1. L'élaboration du plan de formation personnalisée 101
2. La responsabilité de l'apprenant dans la gestion de la formation 101
3. Sa responsabilité dans la gestion de son apprentissage 102

C. Une formation individualisée et informatisée 102

D. La situation d'apprentissage 103
1. Premier critère : une distance entre le formateur et l'apprenant 103
   a. La distance produite par l'informatique 104
   b. Les notions de distance, distanciation et démarche praxéologique 104
2. Second critère : un espace de travail permettant une "auto-socio-construction du savoir".. 106
3. Troisième critère : un stagiaire confronté à une situation-problème 107

E. Les terrains de recherche : A.M.I.F.O.P. et A.P.P. 108
1. L'entrée en formation 109
2. Le profil des formateurs 109
3. Le profil des apprenants 110
4. Les formations informatisées dispensées 111
5. Descriptif du secteur informatique 111
6. Ressources pédagogiques à la disposition des apprenants 112
7. Activité générale de l'apprenant lors d'une séance de formation 112

CHAPITRE III : LA METHODOLOGIE 113
A. La phase exploratoire sur les terrains de recherche 113
1. Une approche inductive, exploratoire et ouverte sur l'imprévu 114
2. Quelques constats 115

B. Les outils de recueil de données 118
1. Le cadre de référence de l'intervention du chercheur 118
   a. Le premier contact avec le stagiaire 118
   b. Le déroulement de l'observation 120
   c. Le déroulement des entretiens 122
2. Le type et la grille d'observation 124
   a. Les limites de l'observation 124
   b. L'affaiblissement de l'emprise de l'observateur sur l'observé 124
   c. La sélectivité de l'attention et de la mémoire de l'observateur 126
   d. La projection de l'observateur par rapport à l'observé 128
   e. Le codage de l'activité observée 128
   f. Le type de l'observation 129
   g. La grille d'observation 130
3. La technique de l'entretien d'explicitation 132
   a. Le choix de l'entretien d'explicitation 133
   b. La technique de l'entretien d'explicitation 134
4. Le guide de l'entretien semi-directif 139
5. Conclusion 143

C. Les grilles d'analyse 144
1. Les grilles d'analyse d'une situation-problème 144
   a. La grille de recoupement observation/explicitation 145
   b. L'activité du stagiaire 146
2. La grille d'analyse des activités des stagiaires 147

D. Conclusion 149

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET INTERPRETATION 150

CHAPITRE I : LA GENESE DE LA CONSTRUCTION DE L'ACTE D'APPRENDRE 150
A. Le rapport intuitif et/ou instinctif à l'action 150
1. La genèse de la manifestation de l'intuition 150
a. La notion de problème 151
b. Une absence de base d'opération voire une base d'opération lacunaire 152
2. Les causes d'une base d'opération lacunaire 153
a. La notion d'oubli 154
b. La notion "d'apprentissage zéro" de RICHTERICH 155
c. Un blocage interférant dans la constitution d'une base d'opération 158
3. La manifestation de l'intuition 161
a. Une réaction instinctive 162
b. Le tâtonnement intuitif 166
c. La réaction d'essai 176
4. Une activité affective prédominante 183
a. L'augmentation de l'intensité des composantes affectives 183
b. La responsabilisation et l'implication de l'apprenant dans la situation-problème 187
c. La manifestation des émotions à travers les décharges émotionnelles 188
d. Le processus d'équilibre entre la frustration et le désir 192
e. L'interférence de l'activité affective sur l'activité cognitive 194
5. La prise de recul 196
a. L'impasse 197
b. Une prise de recul par rapport à l'action 198
c. Une prise de recul par rapport à la situation-problème 201
6. Synthèse de l'activité intuitive 205

B. La genèse de la construction d'un acte d'apprendre 206
1. La recherche de la cause de l'échec 206
a. La notion d'échec personnel 206
b. La recherche de la cause de l'échec 208
2. La régulation de l'activité intuitive 213
a. Le cas d'Elie 214
b. Le cas de Jacqueline 215
c. Le cas de Fabienne 215
d. Le cas de Bruno 216
3. Le fondement d'une pratique personnelle pour apprendre 217
a. Le commencement 217
b. L'activité intuitive révélant une pratique instinctive défaillante 218
c. L'activité intuitive comme fondement d'une pratique méthodique 219

C. La discussion de la première hypothèse 222
1. La pertinence générale de l'hypothèse 222
2. Une véracité soumise à un contexte de formation et à des concepts 223
3. La légèreté de certains propos 224
4. Des dispositifs en corrélation ou non avec l'hypothèse 225

CHAPITRE II : LA CONSTRUCTION DE L'ACTE D'APPRENDRE 226
A. Le rapport étroit et raisonné à l'action 226
1. La genèse du rapport étroit et raisonné à l'action 227
a. L'héritage de l'activité intuitive 227
b. La lecture et la compréhension de la consigne 229
c. D'autres sources pouvant alimenter la base d'opération 232
d. Une vision globale de l'activité à entreprendre 233
2. Le rapport étroit et conscient à l'action 236
a. Les actions sous-tendues par une base d'opération 236
b. Intentions téléologiques et adverbiales 239
c. La conscience de l'action, de la démarche et du résultat 242

3. Conflit intra-cognitif et démarches de localisation et d'identification de l'erreur 243
a. Le conflit intra-cognitif 244
b. Les démarches de localisation et d'identification de l'erreur 256
4. L'identification de l'erreur et la compréhension 266

B. La construction de l'acte d'apprendre 267
1. Une représentation de ce qu'est apprendre en autoformation 267
a. La compréhension, l'implication et la responsabilisation de l'erreur 267
b. L'erreur constructive 269
2. Le rapport à l'action et la cristallisation d'une pratique 270
3. Le rapport à soi dans la pratique 273

C. La discussion de la seconde hypothèse 274
1. La pertinence générale de l'hypothèse 275
a. Le rapport à l'action et la prise de conscience des méthodes 275
b. La volonté d'organiser sa pratique et la prise de conscience des méthodes 275
2. La restriction de l'hypothèse par rapport au processus engagé dans la construction de l'acte d'apprendre 277
3. Les limites de l'hypothèse 278
4. La validité de l'objet de l'hypothèse 279

CHAPITRE III : LES HABITUDES ET L'ACTE D'APPRENDRE 280
A. Les habitudes 280
1. La genèse des habitudes 280
2. Le rapport à soi, présent dans l'habitude 283
3. Le rapport à l'expérience, le transfert d'habitudes 286

B. L'acte d'apprendre 287
1. Le cas de Bruno 287
a. La prise de notes 287
b. La prise de connaissance de la consigne et l'emboîtement avec d'autres pratiques 289
2. Le cas de Fabienne 290
a. Le rapport à la méthode, à l'expérience et à soi 290
b. L'action et l'acte sensé 292

C. Conclusion relative à l'acte d'apprendre 294
1. Apprendre, c'est construire des compétences 294
2. Apprendre, c'est être capable de "décontextualiser" des compétences pour les "recontextualiser" ailleurs 295
3. Apprendre, c'est prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage 295

D. La discussion de la troisième hypothèse 297
1. La pertinence générale de l'hypothèse 297
2. Les limites de l'hypothèse 299
3. La validité de l'objet de l'hypothèse 299

CHAPITRE IV : LA RELATION ENTRE L'APPRENANT ET LE FORMATEUR 301
A. La sollicitation du formateur comme ultime recours à la résolution de la situation-problème 301
1. Le refus de la sollicitation du formateur 301
2. La sollicitation du formateur comme ultime recours 302

B. La proximité du formateur par rapport à l'espace de travail de l'apprenant 304
1. Une distance prévue par le centre de formation individualisée 304
2. L'incidence de la proximité du formateur vis-à-vis de l'apprenant 305
3. La sollicitation d'un pair ou l'appel du formateur 307

C. Les attentes des apprenants vis-à-vis du formateur 309
1. L'attente de l'apprenant lors d'une situation-problème due à une absence de base d'opération 309
2. L'attente de l'apprenant lors d'une situation-problème due à une erreur commise 311

D. Conclusion de la relation d'aide entre l'apprenant et le formateur 313

CHAPITRE V : UN RESEAU INFORMEL D'ENTRAIDE ENTRE PAIRS 314
A. La constitution d'un réseau informel d'aide entre pairs 314
1. L'adaptation et l'implication progressive dans le réseau d'aide 315
2. La prise de contact et la relation sociale comme fondement du réseau 317

B. La proximité géographique et le repérage d'un aidant potentiel 319
1. L'incidence de la proximité géographique des pairs 319
2. Le repérage de l'aidant potentiel 321
3. Les qualités de l'aidant potentiel 322

C. Le besoin de stabilité du réseau et ses limites 326
1. Le besoin de stabilité du réseau d'entraide 326
2. Les limites du réseau d'entraide 329

D. Conclusion du réseau informel d'entraide entre pairs 332

CONCLUSION GENERALE 334
A. Le cheminement de la construction de l'acte d'apprendre 334
1. L'activité intuitive 335
2. Le rapport étroit à l'action et l'approche méthodique 336
3. La formalisation des savoir-faire pour apprendre 337

B. Quelques pistes de recherche 338
1. La zone proximale de développement 339
2. Si nous changions l'objet de la formation des stagiaires 340
3. L'auto-construction de l'acte d'apprendre en F.O.A.D. et en Centre de Ressources 341

C. L'incidence de cette recherche sur l'approche éducative 342
1. L'aménagement de l'environnement pédagogique 342
2. Un terrain propice à la relation d'entraide 344
3. La relation apprenant/formateur 345

BIBLIOGRAPHIE 348

ANNEXES 354

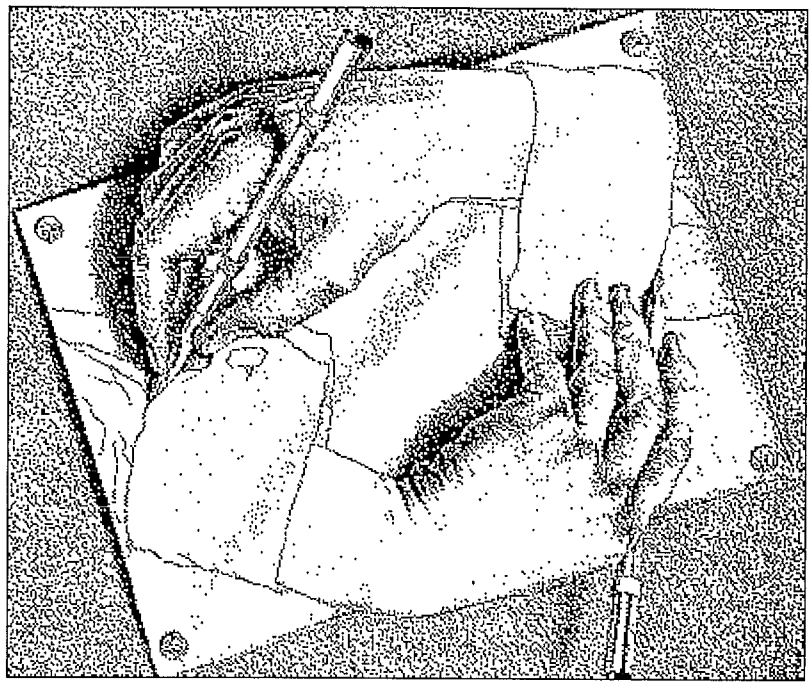

Figure de Escher : " Les mains se dessinant "

INTRODUCTION

Au-delà d'une adaptation à un environnement éducatif ouvert, l'interrogation "*comment l'apprenant devient-il autonome dans sa façon d'apprendre ?*" reste une piste de réflexion pour laquelle nous n'avons pas encore de réponses suffisamment significatives. Nous distinguons bien que l'autodirection provient du concept d'autos c'est-à-dire d'un foyer organisationnel, impliqué dans une boucle récursive. A cet effet, la figure des mains se dessinant de ESCHER symbolise la dualité de l'activité de l'autoformation : l'action et la construction, l'efficacité et l'efficience, l'obtention d'un résultat et une mise en forme de soi.

En partant d'un dispositif pédagogique d'autoformation que représente les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), l'objet de cette étude est d'appréhender cette boucle récursive, productrice d'une acquisition de connaissances disciplinaires et, parallèlement, d'une formation de soi comme apprenant autonome. Notre intention est d'être au plus près des acteurs centraux de l'apprentissage pour comprendre leurs mécanismes cognitifs mais aussi socio-affectifs et existentiels. Ces stagiaires, pour la plupart de niveau V et IV, n'ont a priori aucune prédisposition particulière à l'émergence de compétences à l'autodirection. Plus encore, pour certains d'entre eux, leurs brèves expériences au cours de la formation initiale ne leur ont pas permis de constituer un acte d'apprendre éprouvé par une variété de situations éducatives. Ces adultes se trouvent dès lors confrontés à une situation d'acquisition de connaissances dans un dispositif d'autoformation sans prérequis à l'autodirection. Comment, dans ces circonstances, les stagiaires vont-ils agir pour apprendre des connaissances en bureautique et s'auto-former comme apprenant autonome parmi des pairs en co-présence et un accompagnateur ? Sans aller plus avant, nous pouvons concevoir que l'expérience d'apprentissage de ces stagiaires sera un chemin semé d'erreurs et de situations-problèmes.

Tout d'abord, pour répondre à cette question, nous devons considérer que seule l'approche constructiviste permet de comprendre l'autoformation et l'autodirection. Dès lors, nous nous appuyons sur une théorie de l'apprentissage fondée sur le modèle interactionniste sujet/environnement. L'action du sujet y est centrale puisqu'elle est le mode d'appréhension du monde extérieur et d'organisations internes. La construction de l'acte d'apprendre et de soi comme apprenant passe donc par une approche empirique à travers l'expérience de situations éducatives d'autoformation. Plus exactement, nous nous appuyons le concept "d'auto-socio-construction" pour souligner le rapport à soi mais aussi aux autres et aux choses parmi lesquels le sujet va "*se donner une forme*" et tendre vers l'autonomisation. Par ailleurs, les situations-problèmes seront particulièrement mises en avant pour établir les conditions de l'apprentissage. En effet, problèmes et erreurs seront les indices d'une évaluation formative et d'un diagnostic permanent tant au niveau de l'assimilation et de l'accommodation des connaissances qu'à celui de sa pratique personnelle pour apprendre dans un environnement pédagogique ouvert. Ce contexte incite le sujet à entretenir un rapport à l'action mais aussi à sa pratique et à sa méthode. Il s'interroge, régule et s'oriente vers les zones centrales de la prise de conscience. Il ne reste plus que la conceptualisation et la formalisation de savoirs et des savoir-faire pour affirmer que l'apprenant est engagé dans un processus d'apprentissage en voie d'autonomisation.

Cependant, il nous semble nécessaire d'apporter un éclairage sur certaines théories de l'action afin d'approfondir la mise en œuvre de ces processus cognitifs. D'une part, nous clarifierons la notion d'action par rapport à l'acte et à l'activité. D'autre part, ces théories mettent en avant qu'il est indispensable de considérer l'action comme une initiative libre et créatrice du sujet, détenant déjà un savoir qui s'ignore. Enfin, cet éclairage permet d'évoquer le débat concernant l'intentionnalité de l'action et de prendre position pour le reste de l'étude.

Cette recherche s'inscrit, ensuite, dans l'approche cognitive de l'autoformation en référence à la galaxie de l'autoformation du GRAF[1]. Cependant, bien que notre objet de préoccupation se focalise sur cette approche, nous devons poser les circonstances propices à l'autodirection de l'apprentissage. En effet, le contexte pédagogique est une condition *sine qua non* à l'émergence de l'autoformation et de l'autodirection. Il est donc nécessaire de clarifier notions et concepts relatifs aux pairs, au pédagogue et à l'organisation pédagogique. Sans cette démarche, nous pouvons nous interroger sur la valeur de l'explicitation d'une activité cognitive et métacognitive. La nature de la présence d'un pair, le type de relation avec le formateur ou encore la composition de l'espace de travail du sujet a une influence directe à la fois sur l'organisation de l'action, sur la résolution de problèmes, sur la formalisation des pratiques, etc.

Une fois la conception générale de l'autoformation et le cadre organisateur dépeints, il s'agit de concevoir le sens de l'autodirection comme concept central de l'approche cognitive. Souvent entendu comme une des compétences principales de l'autodidacte, ce terme d'autodirection fait référence à une faculté de contrôle mais aussi à une responsabilisation du stagiaire dans l'organisation de sa formation au cœur d'une instance éducative. Cependant notre interrogation, mentionnée plus haut, a

[1] Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France

justement pour objet de questionner la mise en place de l'autodirection chez des stagiaires qui ne sont pas, a priori, autodidactes. Certes ces personnes ont intégré un dispositif pédagogique d'autoformation. Cependant, l'adaptation à l'organisation du centre n'explique pas pour autant les mécanismes de l'activité du sujet relative à la conception d'un acte d'apprendre personnel et autonome. Par conséquent, il s'agit d'établir un schéma de compréhension de "l'auto-formation" comme préalable à l'autodirection. Pour apporter un premier objet de réponse, nous avons conçu une constellation de la galaxie de l'autoformation, plaçant l'apprenant néophyte au cœur d'une situation éducative le responsabilisant et l'incitant à contrôler sa pratique personnelle. Cette schématisation correspond à celle d'une auto-formation du sujet comme apprenant autonome. L'activité de mise en forme de soi s'articule avec une auto-socio-construction de l'acte d'apprendre personnel. Cette constellation aborde l'organisation de la cognition à travers l'action empirique du stagiaire mais aussi par le biais d'un rapport à l'action dans diverses dimensions : sociale, affective, existentielle. L'intérêt de cette représentation est d'appréhender l'apprenant dans sa globalité. En d'autres termes, il est question de prendre en compte les divers éléments investis dans l'action et intervenant dans l'organisation de l'activité cognitive. L'auto-formation et l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre sont alors un préalable à l'autodirection, ou pour le moins un processus d'autoformation à l'autodirection.

Enfin, la conclusion des fondements théoriques de la thèse porte précisément sur le moyen, pour nos stagiaires, de se construire une manière d'apprendre en corrélation avec leur personnalité, leurs habiletés, leurs capacités, leur histoire, leur projet, etc. En effet, l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre et l'auto-formation sont des objectifs implicites dans le parcours de formation. Les apprenants cherchent avant tout à acquérir des connaissances disciplinaires utiles à leur projet personnel. Cependant, grâce à l'organisation pédagogique de l'autoformation, les stagiaires entretiennent un rapport à leurs actions, à leurs réactions, à leurs comportements, à leurs pratiques, à leurs méthodes, etc. Autrement dit, ils inscrivent leurs actions dans une démarche praxéologique. Le premier outil à l'auto-formation et à l'acte d'apprendre est l'apprenant avec l'ensemble de ses particularités. Le sujet entre alors dans une relation de soi à soi par le biais de la réflexion de l'action. La seule référence à toute situation nouvelle, c'est soi. Il s'agit pour le stagiaire de créer ses propres lois comme l'étymologie du terme autonomie l'indique. La question reste à savoir comment les crée-t-il ? La praxéologie est donc le moyen pour tendre vers l'auto-formation. Quant à l'acte d'apprendre, nous ne savons que peu de choses en dehors des processus révélés par le constructivisme. Dès lors, nous allons identifier le point de départ et le point d'arrivée de l'acte d'apprendre. Cet état des lieux permettra ensuite d'appréhender, dans le cadre de notre recherche, le chemin parcouru par les stagiaires pour relier les actions intuitives, les réactions et pratiques instinctives à la formalisation de méthodes et d'habitudes constituant l'acte d'apprendre.

La seconde partie de cette thèse expose l'aspect méthodologique du recueil et de l'analyse des données. Dans un premier temps, nous présentons notre question de départ et ce qui l'a motivée. L'émergence de compétences à l'autodirection et à l'auto-formation est réellement une préoccupation

aussi bien pour nous que pour les responsables des centres de formation tels que les centres de ressources, les salles d'autoformation, les Formations Ouvertes et A Distances (F.O.A.D) sans oublier les APP. A partir de notre champ de recherche, nous avons formulé trois hypothèses qui seraient susceptibles de représenter trois étapes charnières dans la constitution de l'acte d'apprendre et permettant une meilleure connaissance de soi comme apprenant. Une fois nos hypothèses formulées, nous avons décrit précisément les terrains de recherches, le type d'environnement pédagogique, l'objet de la formation, le profil des stagiaires. Nous ne nous sommes pas restreints à un seul centre de formation comme terrain de recherche. Notre objectif était d'opérer nos investigations au moins sur deux sites pour neutraliser certaines disparités et retenir la récurrence des activités et des processus engagés dans l'auto-formation. Nous avons donc été présents, pendant une période s'échelonnant sur dix-huit mois, dans deux centres de formation individualisée, l'un à NANCY, l'autre à BAR-LE-DUC.

Dans un souci d'objectivation, nous avons consigné dans un document, nommé "cadre de référence", l'ensemble des comportements et des actions du chercheur, et ce, à toutes les étapes du recueil de données. L'objet de cette précaution est d'adopter un discours et une attitude relativement identique dans les deux espaces de formation et envers chaque stagiaire. Par ailleurs, cette démarche de recueil de données s'articule en trois temps avec l'utilisation de trois outils : l'observation expérientielle, l'entretien d'explicitation et l'entretien semi-directif. La triangulation des données accrédite et renforce la véracité des discours et des informations recueillis. Plus encore, la complémentarité des outils donne accès à l'action réalisée, au rapport à cette action dans la situation spécifiée avec une parole incarnée et aussi aux causes et aux conséquences de l'action. Enfin, pour conclure la partie méthodologique nous présentons les grilles d'analyses qui ont permis l'interprétation des résultats.

Toute la dernière partie traite de la présentation des résultats obtenus par cette recherche. Trois chapitres sont en corrélation avec l'émission des hypothèses et font le point d'une part sur la genèse de l'auto-formation, d'autre part sur la construction de l'acte d'apprendre et enfin sur les habitudes et sur l'acte d'apprendre des stagiaires. Au-delà d'un regard attentif sur l'action et les activités (cognitives et socio-affectives) des apprenants dans la construction de l'acte d'apprendre, nous avons également eu la volonté d'éclairer, du point de vue de l'apprenant, la relation qu'il entretenait avec le formateur et la mise en place d'un réseau informel d'entraide entre pairs.

Lors du colloque international sur l'autoformation, en juin 2000, à PARIS, l'interrogation rédigée dans les pré-actes de l'approche cognitive était la suivante : *Comment décrire et expliquer l'émergence chez un sujet d'une capacité personnelle à l'autodirection ? Comment cette capacité entre-t-elle en interaction avec des conditions sociales et pédagogiques ?* Cette recherche a pour vocation d'apporter certaines réponses qui éclaireraient l'activité du sujet dans l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre et l'auto-formation.

PREMIERE PARTIE : LES FONDEMENTS THEORIQUES

Chapitre I : Le constructivisme

A. Les principes de l'apprentissage issus de l'approche constructiviste

1. Les principes du constructivisme

PIAGET employa le mot "constructivisme" pour désigner la place centrale que doit occuper le sujet dans l'élaboration de la connaissance, celle-ci n'étant pas donnée par avance par une simple lecture du monde extérieur. Dès lors, la pensée et la connaissance résultent d'un processus de construction à partir de l'action et de l'activité de l'apprenant. L'apprentissage répond au modèle interactionniste "sujet/environnement" mettant en relation le facteur héréditaire, endogène, et le facteur exogène c'est-à-dire le milieu environnemental (les objets).

De ce fait, le constructivisme se différencie des thèses innéistes et béhavioristes[2] qui attribuent l'élaboration de la connaissance exclusivement soit au sujet soit à l'objet. Dans le cadre de l'interaction sujet/environnement, l'élaboration de la connaissance et l'organisation des structures cognitives s'articulent suivant un système nommé "épigénétique".

a. Le système épigénétique

De part le constructivisme piagétien, le mécanisme du développement intellectuel[3] s'illustre par le jeu de l'assimilation et de l'accommodation, nommé système épigénétique. Il est entendu par "assimilation" l'appropriation d'un savoir nouveau c'est-à-dire son *enregistrement*, son *analyse* et son *interprétation*, lui donnant un *sens intelligible* (SOREL, 1987) et son intégration dans une structure existante héréditaire et acquise. Plus exactement, le mouvement d'ensemble est nommé "*schème d'assimilation*". Il consiste à généraliser, à affiner toute action répétée et à coordonner celle-ci à d'autres pour former un système organisé de gestes et de notions. Quant à l'accommodation, elle est l'activité par laquelle le sujet ajuste ses représentations aux particularités et aux spécificités des variations externes. Par conséquent, le "*schème d'accommodation*" représente une production d'un nouvel état de connaissance reposant à la fois sur l'organisation intellectuelle dont dispose le sujet et sur une activité relative à l'adaptation à un environnement.

L'équilibration, processus de l'assimilation et de l'accommodation, concoure à la construction des structures cognitives. Plus précisément, elle correspond à une structuration de l'organisation de la pensée du sujet tout en proposant à celui-ci une connaissance du réel. SOREL et MOAL, traitant de la "*rééquilibration majorante*", soulignent que l'équilibration n'est pas un état stable provisoire. Elle est bien plus puisqu'elle est un processus qui, à l'occasion d'un déséquilibre, permet de développer des systèmes cognitifs :

---

[2] « *le conditionnement ne tient compte que de la situation alors que la conception piagétienne de l'apprentissage, sans nier l'importance de la situation, accorde toute sa place à l'action du sujet* » (BERBAUM, 1984)

[3] Faisant référence au processus d'adaptation

> « *Sous l'effet des facteurs externes, l'organisation interne qui caractérise le développement du sujet, se modifie jusqu'à se déséquilibrer. Pour établir un équilibre, le sujet va développer une activité structurante qui modifie l'organisation interne initiale dans le sens des informations nouvelles. Cette procédure de rééquilibration majorante (parce qu'elle s'opère dans le sens d'un développement positif) (...) est éclairante de l'activité que développe le sujet au cours de sa formation.* (SOREL, 1987)

> « *Tout déséquilibre provoqué par des perturbations extérieures (adaptation) ou des conflits entre connaissances (organisation) entraîne une autorégulation (rééquilibration) visant à rétablir l'équilibre de la structure (le même que précédemment) ou, si le déséquilibre était important, à entraîner une restructuration, une composition nouvelle de la structure qui tiendra compte de la nouvelle acquisition (à l'origine du déséquilibre) et sera donc plus solide, plus large et plus générale que la structure précédente ; on parle, dans ce cas, de rééquilibration majorante.* » (MOAL, 1987)

L'occasion se présentera de traiter à nouveau les notions de déséquilibre et de rééquilibre lors de "l'erreur constructive" et des conflits cognitifs et intra-cognitifs. Pour l'heure, il s'agit d'aborder les fondements du constructivisme. Le "*modèle interactionniste*" induit l'interaction de facteurs internes et externes suivant le système épigénétique. De par cette approche, le processus d'équilibration provoque la mise en place de systèmes cognitifs de plus en plus puissants (DE LANSHEERE, 1992). Au-delà du mécanisme cognitif de l'élaboration de la connaissance, nous devons également envisager le constructivisme dans un cadre théorique large et riche : la psychologie du développement.

b. Le constructivisme inscrit dans une psychologie globale du développement

Le constructivisme ne s'arrête pas à une approche purement piagétienne ni même à un système de développement intellectuel, même si ceux-ci constituent son fondement. Il rassemble, plus largement, les théories et les pratiques éducatives de la seconde moitié du XX° siècle. Il s'inscrit dans le courrant de la psychologie du développement prenant en compte, bien sûr, une dimension cognitive mais aussi une dimension socio-affective. Les études menées par PIAGET se sont centrées principalement sur les stades de développement de l'intelligence chez l'enfant attribuant un rôle essentiel à l'expérience individuelle acquise dans l'action. Par ailleurs, WALLON introduit aux stades de développement des dimensions sociales et affectives. L'objet est de rendre compte du développement de l'enfant dans sa totalité c'est-à-dire de ne pas isoler l'aspect cognitif de l'aspect social de l'apprentissage. Ainsi, il met l'accent sur le rôle du dialogue avec autrui dans la prise de conscience de soi.

La "psychologie développementale soviétique" (LINARD, 1998) a également enrichit la notion d'apprentissage. Entre autres, VYGOTSKY traite de la conception sociale du développement. Pour ce psychologue, les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale. Son apport majeur est sans nul doute la conception du rôle du langage dans le développement mental.

Nous pourrions citer bien d'autres chercheurs tels que LEONTIEV, BRUNER, etc. pour comprendre que le constructivisme est une approche centrée sur l'action du sujet-apprenant en interaction avec l'environnement et prenant en compte les trois dimensions de l'apprentissage : cognitive, sociale et affective. Nous n'opposerons donc pas les thèses de ces chercheurs. Pour notre part, nous trouvons une complémentarité dans l'apport de chacun pour comprendre l'autoformation et la construction de l'acte d'apprendre à travers la praxéologie. Mettre en avant une telle conception du constructivisme consiste à prendre appui sur ces fondements et à percevoir ce qu'est apprendre.

c. La notion d'apprentissage issue du constructivisme

Pour comprendre ce qu'est l'apprentissage dans une approche constructiviste, nous devons aborder, dans un premier temps, une pédagogie des conditions pour ensuite se concentrer sur l'intérêt de l'activité du sujet. En effet l'apprentissage repose avant tout sur un postulat : l'existence d'un espace de liberté. Celui-ci fournit des situations de découverte dans lesquelles le sujet peut exploiter son potentiel cognitif et permettre une construction des savoirs grâce à son activité (PICARD et BRAUN, 1987). Outre le fait de susciter la curiosité et l'intérêt de l'apprenant, ces situations éducatives appellent à une intégration des composantes de sa personnalité pour apprendre et pour élaborer l'acte d'apprendre. La participation du sujet est donc centrale, principale et essentielle. Comme le mentionne, entre autres, BERBAUM (1984), *il n'y a pas d'apprentissage se faisant malgré lui* (le sujet). C'est à partir des connaissances des apprenants et de leurs particularités individuelles qu'émergeront de nouveaux comportements, de nouveaux savoirs et savoir-faire. Les méthodes actives constituent une illustration d'une liberté de l'activité du sujet pour se construire et acquérir des connaissances. Par conséquent, un des fondements de l'aspect pédagogique est de fournir les conditions nécessaires à l'action et à la découverte du sujet c'est-à-dire lui attribuer une place centrale dans le dispositif éducatif :

> « *Il est impérieux que l'apprenant soit donc placé en situation d'initiative c'est-à-dire mis en position de gérer son apprentissage, de développer ses stratégies, d'émettre des hypothèses, de se tromper et d'agir.* » (PIAGET, 1969)

Ce dispositif pédagogique prévoit donc une activité régie par des choix personnels, des expérimentations, des tâtonnements et des ajustements. L'erreur (ASTOLFI, 1997) n'est, dès lors, pas considérée comme un échec mais comme une expérience pouvant s'avérer positive dans l'organisation des structures mentales. Nous consacrerons, plus loin, toute une partie sur la notion "d'erreur constructive" afin de souligner l'intérêt du conflit cognitif, du conflit intra-cognitif et de l'équilibration dans le processus d'apprentissage. Pour l'heure, nous insistons sur le fait que l'apprentissage tient, en partie, d'un changement de paradigme éducatif. Il ne s'agit plus d'une pédagogie essentiellement transmissive mais de fournir des conditions propices à une appropriation des connaissances[4], conformément au mouvement constructiviste.

Lorsque les conditions pédagogiques[5], dépeintes sommairement ci-dessus, sont réunies, l'activité cognitive du sujet s'organise grâce à l'action, matérielle et mentale. PIAGET (1969) définit celle-ci comme un changement que l'individu provoque dans son environnement mais aussi dans sa relation avec lui-même. Cette action met en mouvement les conceptions de l'apprenant (dimension cognitive) suivant un projet et une motivation (dimension affective) dans un environnement pédagogique engageant des relations avec des pairs et/ou l'enseignant (dimension sociale). Dès lors, dans ces trois dimensions "interagissantes", apprendre, d'un point de vue cognitif, n'est pas tant *de savoir, de*

---

[4] Le changement de paradigme concernant les conditions d'acquisition des connaissances renvoie également à la notion de projet : « *il n'y a de pédagogie que du désir ou si l'on préfère une formulation plus conventionnelle : il n'y a de pédagogie que du projet. L'essentiel est de mettre le sujet en situation de demande de savoir et non de lui fournir des connaissances* » (MEIRIEU, 1999).

[5] L'occasion se présentera de développer les conditions pédagogiques propres à l'apprentissage lors de la partie traitant d'un cadre organisateur sur lequel s'appuie l'approche cognitive de l'autoformation.

mémoriser et d'appliquer mais *de faire et de comprendre* ce que l'on sait et comment on l'a su (LESELBAUM, 1999). Grâce à l'action et à l'initiative non dirigée, le sujet s'interroge sur la nature et l'organisation des savoirs et sur ses modalités d'appropriation. L'apprentissage nous renvoie donc, d'une part, à des performances et à des acquisitions et, d'autre part, aux moyens mis en œuvre pour les produire. L'apprenant est acteur de sa transformation. A travers l'action, il se modifie et construit les moyens et les formes de sa connaissance (BESNARD et LIETARD, 1976). Par ces propos, il est question d'apprécier la "valeur ajoutée", énoncé par DELACOTE (1996), qui est, hormis le résultat final de l'apprentissage d'une discipline, l'évaluation et la prise de conscience par le sujet de ses capacités à apprendre et de ses compétences pour ce faire. En effet, selon le constructivisme, une acquisition véritable s'illustre par une réponse du sujet à une situation par le jeu de l'assimilation et de l'accommodation mais aussi par la prise de conscience d'un comportement nouveau. Ce phénomène représente le fondement d'une conceptualisation (BERBAUM, 1984), ultime démarche de l'acteur pour valider un apprentissage.

Dans ce contexte, nous nous inscrivons dans une "*vision expérientielle*" (BERTIN, 1996) de l'apprentissage où l'action de l'apprenant produit une prise de conscience de son activité cognitive, affective, sociale voire métacognitive. Autrement dit, l'acteur revient sur les conditions de sa découverte en analysant ce qu'il a fait et les raisons de l'obtention ou non du résultat désiré. Cette démarche contribue pleinement à une structuration interne favorisée par une *approche heuristique* (NARCY, 1991).

Cet éclairage sur les principes du constructivisme et sur la notion d'apprentissage constitue les fondements que nous développerons tout au long de cette étude. Il représente une délimitation du champ théorique sur lequel nous allons nous appuyer pour comprendre les notions et les concepts suivants.

2. La notion d'erreur constructive

L'erreur est une notion inhérente à une théorie constructive de l'apprentissage. Elle est qualifiée de "*constructive*"[6] (PICARD et BRAUN, 1987) dans le sens où celle-ci est mise à profit pour comprendre l'activité personnelle du sujet et pour la rectifier. L'erreur est, par conséquent, mobilisatrice car le déséquilibre qu'elle provoque entraîne une nouvelle organisation des structures cognitives et permet l'émergence du processus d'assimilation/accommodation.

De part le constat d'un résultat non conforme, occasionné par une erreur dont le sujet est responsable, ce dernier est investi dans une "situation-problème", définie par MEIRIEU (1987) comme suit :

> *« Il s'agit d'une complexité mobilisatrice, c'est-à-dire une complexité qui s'articule aux ressources et au projet du sujet, les insère dans une situation finalisée, ayant une signification scolaire et/ou sociale, capable de déclencher tout un processus dans lequel le sujet devra faire appel à ses représentations* [...] *et à en éprouver la*

[6] DOLY (1997) fait part de la notion d'erreur constructive dans le contexte des formations initiales : « *Il (l'apprenant) utilise l'erreur de façon positive : les faits repérés, analysés permettent au sujet, tout d'abord, de prendre conscience des procédures et des connaissances qu'il a spontanément utilisées conduisant à l'erreur, pour lui permettre ensuite de construire des stratégies de remédiation, et plus généralement des stratégies pour vaincre l'échec.* ».

pertinence. Cette situation de complexité régulée, suggérée ou organisée, on peut la nommer "situation-problème". Elle met simplement le sujet en route, l'engage dans l'interaction active entre la réalité et ses projets, interaction destabilisant et restabilisant grâce aux décalages introduits par le formateur, ses représentations successives ; et c'est dans cette interaction que se construit souvent irrationnellement la rationalité. »

La situation-problème est généralement une situation proposée par le pédagogue à l'apprenant. Cependant l'erreur peut également introduire une situation-problème de par le décalage qu'elle provoque entre les attentes du sujet et le résultat obtenu. Nous avons, dès lors, une situation complexe tout aussi mobilisatrice et de même nature. La résolution de l'erreur devient alors une finalité prenant en compte la réalité du contexte mais également les conceptions et les représentations du stagiaire.

De ce fait, l'erreur constructive impliquant l'apprenant dans une situation-problème introduit une série de déséquilibres qui suscitent une "rééquilibration". Comme AUMONT et MESNIER (1992) le soulignent, de telles circonstances sont le lieu d'exercice de deux processus que sont entreprendre et chercher. L'erreur pose une problématique susceptible de devenir le point de départ d'un projet finalisé. Elle met en œuvre une action de régulation motivant une introspection sur ce que croit savoir le sujet. Elle incite également un tâtonnement, manifestation d'une recherche pour comprendre l'erreur et sa cause. Le stagiaire formule des hypothèses et entreprend des démarches de plus en plus méthodiques. Il modifie ainsi son organisation cognitive et s'approprie l'objet à connaître.

L'efficacité cognitive de l'erreur, et par conséquent de la situation-problème repose principalement sur la motivation qu'engendre la surprise ou encore "*l'étonnement cognitif*" (GEORGES, 1999) du résultat obtenu. Il y a une implication de l'apprenant de par l'incompréhension de l'erreur, de la situation et de leurs causes. LEVY (1995), dans ce contexte, précise qu'un fait prévisible nous apprend moins sur nous et les choses qu'un événement surprenant. En effet, cet événement nous incite à chercher et apporter une réponse appropriée à la situation-problème et nous invite à mieux nous connaître. Cela est d'autant plus juste lorsque l'action du sujet correspond à une initiative personnelle ou à une activité non dirigée. L'erreur constituant un imprévu accentue la responsabilité de son auteur et par la même son implication. Elle appelle à une modification de l'organisation des connaissances *et surtout contribue à l'apprentissage* (THEVENOT, 1993).

L'erreur provoque alors l'émergence d'une démarche active de compréhension de la part du sujet. Elle n'est pas la seule, un désaccord, un incident, une panne ou un problème matériel peut également susciter une démarche d'analyse et d'apprentissage. Cependant, l'erreur renvoie essentiellement à un retour aussi bien sur l'activité matérielle que cognitive du sujet. Bien que nous aillions déjà signaler que l'erreur est inhérente à la notion d'apprentissage, il est maintenant opportun de développer l'incidence d'un déséquilibre sur l'organisation cognitive de l'apprenant et le processus d'équilibration.

a. Une conception dynamique de l'apprentissage

L'articulation "perturbation, conflit intra-cognitif, rééquilibration" s'inscrit pleinement dans le système épigénétique contribuant au développement intellectuel du sujet et à son processus d'adaptation dans un environnement. Plus proche de la notion d'apprentissage, nous envisageons la perturbation ou le facteur de déséquilibre dans le contexte d'une erreur ou d'un problème qui est de la responsabilité de

l'apprenant. Il s'agit alors de considérer cette articulation comme un processus de construction et/ou de réorganisation des connaissances, des aptitudes et des comportements.

PIAGET (1966) en traitant de "l'égocentrisme cognitif" montre que l'apprentissage n'est pas qu'une simple addition d'items ou de niveaux supplémentaires suivant une conception linéaire. Le développement de la connaissance passe par une perpétuelle reformulation suivant un mouvement de va et vient entre le projet, les objectifs, les résultats et les moyens pour y parvenir. Il souligne également que ce mouvement d'avant en arrière représente une démarche de correction d'erreurs source de progrès notamment parce que ce processus correctif renvoie à une loi de décentration.
Nous retrouvons également cette notion de rétroaction, de feed-back, sur l'action et les raisons de l'apparition de l'erreur et non plus comme seulement un processus global et général de l'apprentissage. VAUTIER et GUILLEVIC (1996) voient deux raisons motivant ce retour sur l'activité du sujet : la vérification et l'explication. La composante explicative de la rétroaction met l'accent sur le fait que l'erreur peut être comprise et corrigée d'où la notion d'erreur constructive que nous avons déjà mise en avant. Il reste cependant à comprendre les conditions et le processus mis en place répondant à l'articulation "perturbation, conflit intra-cognitif et rééquilibration".

Cette articulation révèle une conception dynamique de l'apprentissage. L'apprenant n'est nullement dans une position passive, réceptive, attentive et à l'écoute. Les connaissances sont celles que l'acteur a besoin pour mener son projet. Il apprend parce qu'il rencontre des problèmes et parce qu'il les pense autrement. BACHELARD (1983) reprend l'expression, maintenant célèbre, de VALERY soulignant l'importance de l'activité et de l'implication du stagiaire dans la construction de la connaissance : « *on pense comme on se heurte* ».
Plus globalement, l'erreur est incontournable puisqu'elle est synonyme d'une véritable acquisition de savoirs et de savoir-faire. D'ailleurs, PICARD et BRAUN (1987) déclarent que le concept de base de l'apprentissage repose sur une théorie constructive de l'apprentissage à partir des erreurs. Pour autant, en disant cela, nous n'expliquons pas comment l'erreur est une source de développement. Nous devons aborder la notion de décentration et d'équilibration pour appréhender celle de déséquilibre, de conflit et d'apprentissage.

b. Le "conflit de décentration"

La décentration est plus communément évoquée et traitée lors d'un conflit cognitif qu'intra-cognitif. Cela se comprend car s'extraire d'une implication dans l'action ou remettre en cause ses représentations est plus facile dans la contradiction avec l'autre (un pair ou l'enseignant) que dans une prise de recul émise par le sujet lui-même afin d'évaluer la pertinence de ses conceptions et de les analyser sous un angle différent.
Le conflit cognitif correspond à une contradiction entre plusieurs opinions, diverses représentations voire différents modes de pensée, émergente d'une confrontation avec autrui. Dès lors cette opposition devient source de progrès puisqu'elle contribue, d'une part, à la prise de conscience des conceptions personnelles et, d'autre part, à dépasser le conflit (DOISE et MUGNY, 1981 ;

WYNNIKAMEN, 1990). Par conséquent, ce conflit cognitif provoque une décentration du sujet par rapport à son activité matérielle et mentale grâce à l'apport d'un pair ou d'un enseignant.

Cependant ce conflit cognitif n'est-il pas plus fondamentalement un conflit intra-cognitif c'est-à-dire une inadéquation directe entre deux représentations qui amène l'apprenant à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle ? MEIRIEU (1987) montre que ce conflit de décentration intervient tout d'abord extérieurement[7] mais qu'il n'est réellement productif que s'il est intériorisé, que si le sujet fait sienne la contradiction et la surmonte. Le phénomène d'intériorisation va au-delà d'une simple intégration de l'opinion d'autrui, il correspond à une activité de questionnement et d'analyse de la part de l'individu. AUMONT et MESNIER (1992) décrivent l'activité relative au conflit intra-cognitif ainsi :

> « *Lorsque l'apprenant découvre que ses conceptions ne semblent pas adéquates au problème traité, qu'il se heurte à des points de vue opposés, qu'il y a plusieurs réponses possibles, son opinion, une fois verbalisée ne lui semble plus aussi évidente qu'il (le sujet) le croyait. Il vit donc un conflit intra-cognitif qui le provoque à chercher s'il se trompe et à se demander qui a raison et pourquoi (...) Ce conflit stratégique l'entraîne à réorganiser ses représentations et à chercher d'autres relations entre les connaissances dont il dispose. Il est amené à recueillir d'autres données et à reformuler le problème autrement.* »

Le conflit intra-cognitif est un processus intermédiaire entre une perturbation et une recherche d'équilibre. Il correspond dès lors à un état de penser qui n'est pas nécessairement lié à un conflit cognitif. Par exemple, l'erreur d'un individu lors d'une activité provoque un décalage entre le résultat obtenu et celui attendu. Cette perturbation induit un questionnement concernant le lieu, l'objet et la cause du problème. La recherche de réponse à ces interrogations engage un processus de raisonnement et de compréhension pour rétablir un équilibre cognitif. Dans ce contexte, il y a bien une opposition entre deux représentations, seulement celle-ci n'est pas due à une relation avec autrui mais au sein d'une activité matérielle et psychique du sujet. Le retour de l'apprenant sur son activité, motivé par le questionnement du problème existant, introduit un recul par rapport à l'action c'est-à-dire une réflexion symbolisant la décentration.

c. L'équilibration

Les déséquilibres provoqués par l'erreur, par l'opposition d'un pair ou toute autre situation-problème, obligent l'apprenant à dépasser son état actuel. PIAGET (1974, b), à ce niveau, identifie la nature même du déséquilibre. Au-delà d'une perturbation, il est l'expression d'un besoin et par conséquent d'une lacune. L'équilibration est une recherche de la satisfaction d'un besoin. Autrement dit, si le déséquilibre engage une activité cognitive, il suscite également une activité affective.

De plus, PIAGET mentionne que l'équilibration est un processus soumis à une direction et à une progression sans que cela soit une finalité. A ce niveau, il nous semble que justement le propre de l'activité affective soit de susciter des réactions qui freinent ou, au contraire, encouragent l'activité cognitive dans une direction. En l'occurrence, le but ici serait l'équilibration c'est-à-dire le retour à un état émotionnel stable grâce à la compréhension du problème et à la correction de ce dernier. Nous avons conscience de sortir de la notion piagétienne de l'équilibration en introduisant l'interpénétration

[7] Il illustre ce phénomène par un désaccord avec un camarade, un professeur ou avec un manuel.

de l'activité affective avec l'activité cognitive. Cependant cela permet de mieux apprécier en quoi l'équilibration correspond à une direction sans que celle-ci soit consciemment déterminée.
En effet, le propre de l'équilibration est de tendre vers une direction, au sens vectoriel, sans finalisme comme le précise LERBET (1993). De la rencontre de la perturbation naît le sens (sens de l'activité du sujet et sens de la connaissance assimilée). D'autre part, l'équilibration constitue une activité cognitive mobilisant toutes les ressources du sujet que ce soit la prise de conscience, l'analyse et/ou la réflexion. Par exemple, un stagiaire, lors de cette phase, peut s'interroger sur les raisons d'une erreur, décomposer une tâche effectuée, identifier les intentions sous-jacentes, opérer de nouvelles relations, etc. Progressivement, l'apprenant recherche un point d'équilibre entre son projet et l'environnement même si pour cela il opère quelquefois à tâtons.
Pour synthétiser et comme nous l'avons vu dans la partie traitant du système épigénétique, l'équilibration est une activité structurante suite à une perturbation. Le déséquilibre peut être suscité par l'opposition d'un pair, dès lors l'équilibration nous renvoie à la notion de conflit cognitif. Il peut également être provoqué par une situation-problème ou une erreur commise, dans ce cas, il s'agit du conflit intra-cognitif qui questionne et tend vers une prise de conscience et une compréhension du problème. En cela, cette articulation représente le principal processus d'apprentissage.

3. L'erreur constructive s'inscrit dans une situation en "zone proximale"

Si le sujet appréhende un décalage trop important entre ce qu'il est capable de faire seul et ce qui lui est demandé, alors le problème devient prétexte à découragement et/ou à un détournement de l'attention et de l'effort sur une autre situation. Dans les deux cas, les situations d'apprentissages sont productives puisqu'elles ne mobilisent pas l'activité cognitive du sujet. Afin que l'erreur soit constructive, il est nécessaire que l'apprenant soit en "zone proximale" (VYGOTSKY, 1985).
Dans ces circonstances, l'activité du stagiaire est liée à une motivation intrinsèque de part la possibilité de se représenter l'objectif et, de façon relative, la tâche à effectuer ou les moyens pour réussir à dépasser l'obstacle. De ce fait, l'erreur et le problème constituent un obstacle et un défi invitant l'acteur à apprendre quelque chose de nouveau et à aller au-delà de ce qu'il sait faire. Deux points doivent être approfondis pour appréhender les conditions indispensables qui font que l'erreur est constructive : les principes de la zone proximale de développement et l'intérêt du conflit socio-cognitif.

a. La zone proximale de développement

VYGOTSKY (1985) a défini la "zone proximale de développement" comme suit :

> « *La zone proximale de développement est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec des pairs plus avancés.* »

La zone proximale de développement suggère une expérience métacognitive souvent dans le cadre de situations de type résolution de problème. Lors de celles-ci, la zone proximale représente l'écart entre ce que l'apprenant peut faire de façon autonome pour résoudre le problème et un niveau de

développement supérieur correspondant à ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un pair, d'un pédagogue et/ou de supports pédagogiques. Cette situation stimule la volonté d'apprendre en invitant le stagiaire à faire quelque chose qu'il ne sait pas faire seul en vue d'atteindre un objectif. Elle mobilise des connaissances et des compétences qui ne sont, chez le sujet, qu'embryonnaires. MEIRIEU[8] (1992) évoque, à ce niveau, la capacité à se décentrer ou encore l'accès à la transitivité[9].

b. L'intérêt du conflit socio-cognitif

Le dépassement de l'obstacle, la circonscription du problème et la prise de conscience des moyens à opérer par le sujet, en partant de ses savoirs et savoir-faire actuels, nécessitent l'intervention d'un tiers : un ou plusieurs pairs et/ou un formateur. Une erreur demande à l'acteur de se défaire de certaines habitudes de pensée voire de conceptions inappropriées pour accéder à de nouvelles connaissances et surtout pour résoudre la situation-problème. Dès lors, le conflit socio-cognitif s'apparente à une aide indispensable pour amorcer ce changement difficile comme le mentionne AUMONT et MESNIER (1992).

Nous retrouvons, dans ce contexte, l'importance qu'attribue VIGOTSKY (1985) à l'interaction sociale dans le développement du sujet et au rôle central qu'occupe le langage :

> « *Nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisées, deviendront une conquête propre de l'enfant.* »

Le processus d'intériorisation fait appel au conflit intra-cognitif, vu plus haut. Cependant, cette fois, le conflit socio-cognitif ne renvoie pas uniquement à une opposition entre deux représentations. Il s'inscrit également dans le cadre d'une aide pour franchir une étape supérieure tout en provoquant une décentration des conceptions personnelles insuffisantes ou incorrectes.

Maintenant, sans nier l'importance et l'intérêt de conflit cognitif, nous pouvons nous interroger dans quelle mesure l'apprenant peut accéder à un stade de développement supérieur sans l'intervention directe d'un tiers. Notamment dans le cadre de la formation d'adulte avec les supports et les nouveaux outils relatifs aux technologies d'information et de communication éducatives, n'est-il pas possible que les dispositifs pédagogiques d'autoformation ou de la formation individualisée prévoient, dans une certaine mesure, des situations en zone proximale qui suscitent des conflits intra-cognitifs et des aides au franchissement d'obstacle ? Il n'en reste pas moins qu'une personne-ressource et un pédagogue nous paraissent nécessaires au développement cognitif du sujet, surtout lors de l'accompagnement de l'expérience métacognitive.

La zone proximale de développement est une condition sine qua non aux notions d'erreur constructive et de résolution de situation-problème. Elle est un des fondements de l'apprentissage sur lequel s'appuie l'activité d'équilibration du stagiaire face à un problème.

---

[8] MEIRIEU souligne l'importance et l'intérêt de la zone proximale de développement notamment au niveau des capacités qu'elle fait émerger dans le cadre de la construction d'acte d'apprendre.

[9] Il définit cette transitivité comme l'appropriation du savoir (c'est-à-dire cette capacité à faire de la connaissance d'autrui sienne → activité personnelle de transition) dans un dispositif d'aide puis en dehors de celui-ci.

B. L'auto-socio-construction du savoir

A partir de 1967, à travers ce concept, le Groupe Français pour l'Education Nouvelle[10] (GFEN) souligne que l'apprentissage ne peut se concevoir que dans l'apport combiné du rapport aux autres, aux choses et à soi. Par ailleurs, l'accent est mis sur une perspective d'autonomisation de la construction des savoirs. Nous retrouvons, à nouveau, les trois dimensions dans l'idée que l'apprentissage repose sur l'interaction entre un sujet qui agit, les autres auxquels il confronte ses propres constructions et une structure matérielle qui organise la présentation des connaissances à acquérir comme le résume BECOUSSE (1999).

Avant de développer les notions et les pôles de l'auto-socio-contruction[11] et de définir ce que MALGLAIVE (1990) appelle "*le savoir en usage*"[12], nous devons aborder un autre concept : le concept d'autos.

1. Le concept "d'autos" et le pôle "auto"

Pour PINEAU (1983), le fait que le préfixe "auto" n'ait de sens que par l'adjonction à un mot permet de comprendre que le concept d'autos n'est rien de plus et rien de moins qu'un mouvement récursif, un foyer organisationnel rétroagissant sur les conditions et les processus de l'activité entreprise et désigné par le mot suivant le préfixe. Ce mouvement récursif est directement issu de l'approche systémique concernant l'autonomie fondamentale de MORIN (1977). Il définit la qualité d'un être non pas par sa substance mais par l'existence et la production d'une activité organisationnelle rétroagissante sur les conditions et les processus qui l'ont fait émerger, symbolisée par une boucle récursive. Celle-ci n'est pas facile à discerner de part le lien interagissant entre l'efficacité (production de connaissance) et l'efficience (production de l'être, de soi) :

> « *L'idée d'être n'est pas substantielle. C'est une idée organisationnelle. Il n'y a pas d'être là où il y a dispersion, il y a émergence de l'être là où il y a organisation active, c'est-à-dire autonomie et praxis.* (...) *L'être prend de la consistance avec l'accroissement de l'autonomie organisatrice et de la praxis productive. La production produit non seulement les produits mais l'être producteur.* » MORIN (1977)

De par les propos de MORIN dont découlent ceux de PINEAU, nous pouvons concevoir que le concept d'autos est inhérent à l'auto-socio-construction du savoir dans le sens où l'apprenant émet une activité organisationnelle à partir des conditions et des processus qu'il a engagé. Autrement dit, les rétroactions sur les pratiques personnelles du sujet (mouvement récursif pouvant s'illustrer concrètement par des rétrospections et des introspections) tendent vers une organisation de l'acte d'apprendre tout en produisant un savoir.

Au fur et à mesure, on s'aperçoit qu'à travers le mouvement récursif qu'inspire le concept d'autos, nous décelons dans l'auto-socio-construction du savoir une source d'autonomie grâce au foyer

---

[10] Dans les années 60, le GFEN, regroupant praticiens et chercheurs autour du concept d'auto-socio-construction des savoirs, constitue l'avant-garde de l'autoformation. D'ailleurs GEORGE (1999) attribue une partie de la paternité de la conception de l'autoformation à ce groupe présidé, à l'époque, par GLOTON.

[11] Qui n'est pas moins qu'un nouveau pas en direction de l'autoformation et s'appuyant sur les traces des principes du constructivisme.

[12] Le "savoir en usage" correspond à l'organisation et (pour reprendre le terme de MALGAIVE) à l'usage des savoirs liés à l'action.

organisationnel et autopoiétique[13] (VARELA, 1989) qu'il produit. Le concept de GFEN contient intrinsèquement ce mouvement dans la production des savoirs. Il engage ce foyer organisationnel dans un rapport à soi, aux autres et aux choses. Autrement dit, l'auto-socio-construction du savoir produit également une prise de conscience d'une "*auto-socio-construction de soi*" comme être apprenant. Dès lors cette prise de conscience est émancipatoire (GALVANI, 1995) et engage le sujet dans une perspective d'autonomisation.

Nous pouvons dès lors constater que ce concept du GFEN représente un éclairage supplémentaire sur la notion d'apprentissage. "*L'autos*" ou encore "*soi*" est le *centre de gravité du phénomène de formation* (CARRE, 2000), conséquence directe de la place centrale laissée à l'apprenant dans le dispositif. Il est amené à organiser lui-même les conditions de son apprentissage et à élaborer ses méthodes personnelles pour apprendre. Au fur et à mesure, l'idée de l'autoformation comme dispositif respectant les principes d'une philosophie de la liberté pour apprendre de ROGERS (1988) s'impose.

Pour conclure concernant le pôle "auto", celui-ci marque une relation que le sujet entretient avec son activité. WALLON (1942) parle d'une *pensée connaissante qui se forge comme une action, action de mise en relation permanente du sujet* sur lui, les choses et les autres.

2. Le pôle "social"

La dimension sociale est un facteur essentiel à la conquête active du savoir (AUMONT et MESNIER, 1992). Plus précisément, *l'apprentissage social* (BANDURA, 1980) met en avant l'ensemble de la vie affective des sujets en prenant en considération leur attention, leur motivation, leurs attitudes, leurs opinions et leur projet dans la construction des connaissances. Dès lors, la notion d'apprentissage apparaît comme une activité faisant référence à la fois à des mécanismes cognitifs et à une manifestation de la personnalité du stagiaire dans un environnement socio-pédagogique.

Par ailleurs, l'épanouissement du désir d'apprendre (ROGERS, 1988) repose sur une dynamique de groupe favorisant une compréhension des autres mais également de soi. Quant au formateur, il cède sa place au facilitateur dont la mission est *d'apprendre comment on apprend.*

Le pôle "socio" renvoie donc à la motivation même d'apprendre. Les rapports sociaux sont tout aussi incontournables que l'analyse de l'activité psychique de l'apprenant pour comprendre une construction de savoirs et savoir-faire. Plus encore, une activité cognitive ne peut se concevoir sans relation avec autrui[14]. Ceci nécessite alors une organisation de l'environnement pédagogique afin que les pairs et le pédagogue jouent leur rôle aussi bien dans l'élaboration des connaissances que dans de la formation de l'acte d'apprendre.

3. Les savoirs en usage

Comme nous l'avons déjà vu, le principe de construction d'un savoir correspond au processus d'intériorisation reposant sur les actions menées par le sujet dans un environnement donné. Il fait

---

[13] VARELA (1989) traite du système autopoiétique. Sans aller plus en avant dans l'explication de ce système, nous dirons que l'adjectif autopoiétique provient de la combinaison de deux mots grecs "autos" (soi) et poiein (produire).

[14] Cette affirmation s'appuie sur l'ensemble des études menées par LEONTIEV, VYGOTSKY ou encore WALLON comme le mentionne AUMONT et MESNIER (1992)

appel au jeu, de va et vient, entre accommodation et assimilation proposant de nouvelles relations entre les connaissances et développant des systèmes d'adaptation et d'équilibration de plus en plus performants (PIAGET, 1974). Avant de traiter particulièrement la prise de conscience et la conceptualisation, capitales dans la construction de l'acte d'apprendre et représentant un des aboutissements de l'apprentissage, nous allons faire un détour par diverses acceptions du savoir liées à l'action.

BEILLEROT (1996) souligne que c'est l'activité qui fait le savoir, une activité au deuxième degré c'est-à-dire une activité qui, au-delà de l'action, forme la capacité d'un individu à rendre compte et raison de ce qu'il sait. Dans cette perspective, nous nous baserons sur les travaux de MALGLAIVE (1990) concernant *le savoir en usage* associé à la notion d'action et d'activité de l'apprenant.

a. Les savoirs en amont de l'action

Schématiquement, MALGLAIVE propose non pas un mais plusieurs savoirs régissant l'action. Ceux-ci se situent à différents niveaux. Deux de ces savoirs sont en amont de l'action, il s'agit de connaissances théoriques, conceptuelles et abstraites nécessaires à l'appréhension de l'objet et aux modalités de sa transformation.

MALGLAIVE identifie d'une part le "*savoir théorique*" et d'autre part le "*savoir procédural*". La fonction du premier est de définir l'objet, sa nature et sa valeur indépendamment de l'environnement dans lequel celui-ci se trouve. Le second correspond à la nature de l'action qu'il faut engager c'est-à-dire les façons de faire, les modalités d'agencement, les manières dont l'objet fonctionne, toujours sans que ce dernier soit placé dans un contexte déterminé. Afin de clarifier où se situent ces savoirs par rapport à l'action, nous dirions que détenir uniquement ces deux types de savoir revient à connaître "ce qui est" et "ce qu'il faut faire" dans l'absolu sans passer pour autant à l'action.

L'intérêt des savoirs en usage est d'appréhender les différents rapports existant entre le savoir et l'action. De plus, il permet également de percevoir les articulations et les interactions entre les divers savoirs que l'action produit. Concernant le "*savoir théorique*" et le "*savoir procédural*", l'enrichissement de l'un a immédiatement une répercussion sur l'autre et réciproquement comme le mentionne MALGLAIVE (1990) :

> *« La différence entre ces deux savoirs et surtout les relations qu'ils entretiennent, la qualité des premiers permettant le succès des seconds, les échecs de ceux-ci conduisant à une reconsidération de ceux-là, constitue l'une des dimensions structurelles des savoirs en usage. »*

Ces connaissances conceptuelles sont indispensables pour que l'action ait une impulsion suffisante et qu'elle est une chance d'aboutir au projet visé. En d'autres termes, le savoir théorique et le savoir procédural déterminent la "zone proximale de développement" (VYGOTSKY, 1985) permettant au stagiaire de pouvoir se représenter l'objectif et la tâche à réaliser. GALPERINE (1981) désigne par l'expression "*base d'opération*" une vision globale de l'activité à entreprendre avec un modèle personnel d'actions pour agir dans un projet visé. Cette base d'opération s'appuie essentiellement sur les connaissances théoriques du sujet. Sans elles, celui-ci n'a pas les pré-requis nécessaires. Plus exactement, il n'est pas en mesure de dépasser les obstacles d'une situation-problème puisqu'il n'est pas en zone proximale.

A partir de cet éclairage, voyons comment le couple savoir théorique/savoir procédural s'intègre dans une action matérielle et prenons connaissance des savoirs de l'action associés à un environnement spécifié. Cette situation correspond à une accommodation des connaissances à un contexte déterminé.

b. Les savoirs de l'action

Deux autres savoirs sont directement liés à l'action. Ils représentent, une fois de plus, un couple interdépendant. Ces savoirs ne sont plus d'ordre conceptuel ou abstrait comme auparavant mais comporte plutôt un caractère concret voire matériel. Le "savoir pratique" est l'un d'eux. Il apporte une connaissance du réel et de l'opérationnalité de l'action. Il est issu, d'une part, de l'investissement dans l'action des savoirs théoriques et procéduraux et, d'autre part, des adaptations à l'environnement afin que le sujet puisse émettre une action efficace. Le second est le "savoir-faire" que nous pouvons appeler également "le tour de main". Au plus proche de l'action, ces savoirs ne sont pas toujours détenus par le sujet de façon consciente[15] tant au niveau de leur contenu que de leur opérationnalité.

c. Les liaisons dynamiques de la structure du savoir en usage

L'action produit des liaisons dynamiques entre les différents niveaux et les savoirs, notamment à travers deux processus que sont l'investissement dont nous avons déjà parlé et la formalisation. Pour comprendre l'articulation entre les savoirs et la dynamique de la construction de l'acte d'apprendre, nous reprendrons le schéma de MALGLAIVE :

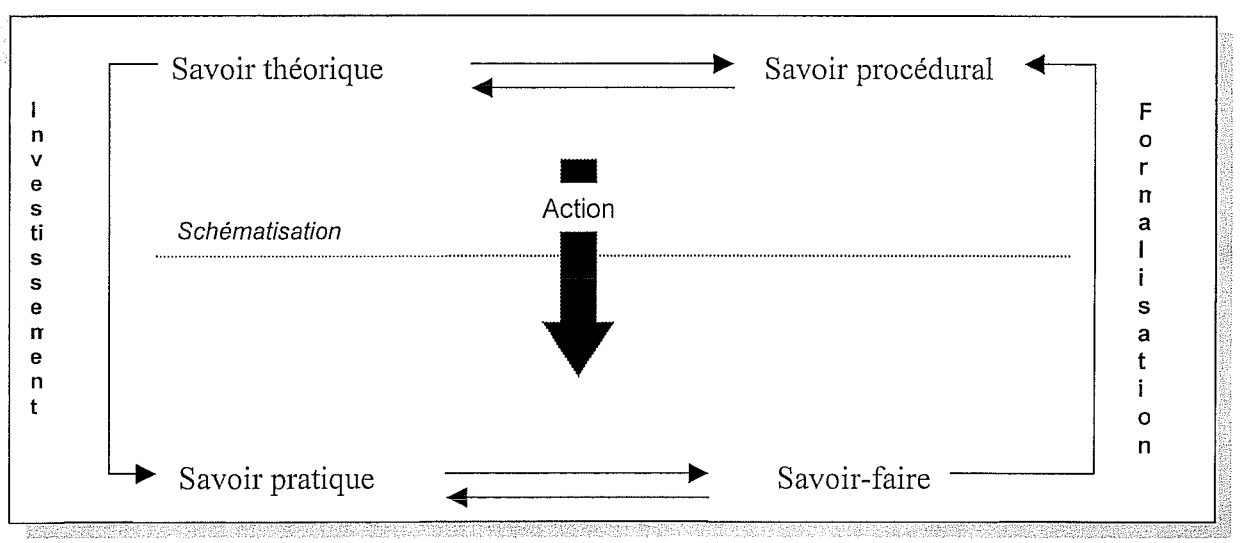

Fig. 1 : Les savoirs en usage

Nous retrouvons en amont de l'action les connaissances théoriques, conceptuelles et/ou abstraites. Celles-ci sont investies à travers l'action dans un environnement donné. De part la confrontation avec une réalité se forme un savoir pratique émanant de l'action. D'autre part, des régulations automatiques de gestes et de pratiques s'ajustent aux conditions et aux contraintes du contexte, de

[15] Ou sont retournés dans l'inconscient suivant la loi de la perte de conscience de CLAPAREDE (1973).

façon inconsciente. Dès lors l'apprenant acquiert par habitude un savoir qu'il sait faire sans pouvoir l'expliquer. Le processus d'investissement rend donc compte de connaissances suffisantes pour impulser une action. Le sujet ainsi accommode les informations assimilées aux variations du contexte et devient efficace en établissant un savoir pratique et un savoir-faire.

Cependant une erreur, un problème ou une opposition de point de vue provoque un déséquilibre qui éprouve la pertinence de l'ensemble de ces savoirs interdépendants. De par le processus d'équilibration (conflit cognitif et/ou intra-cognitif), le sujet revient sur l'ensemble de son activité et par la même sur les savoirs et les processus engagés[16]. Ce phénomène contribue, dès lors, à favoriser une prise de conscience et, par voie de conséquence, l'acquisition d'une nouvelle connaissance voire une formalisation des procédés pour y parvenir. Ainsi le savoir pratique et le savoir-faire peuvent acquérir non seulement un vocabulaire nécessaire à la désignation des éléments qui les composent mais aussi une maîtrise des relations qui les unissent. La formalisation des savoirs de l'action transforme ceux-ci en savoir théorique et/ou procédural ce qui induit une réorganisation des représentations.

De par cet éclairage sur les savoirs liés à l'action, le concept du GFEN ne peut alors se résumer à une conception de l'apprentissage faisant part uniquement d'une dimension cognitive et d'une dimension sociale dans la construction des savoirs. Le préfixe "auto" justifie d'une acception supplémentaire, en référence au concept d'autos, acheminant l'apprenant à prendre conscience et à formaliser les savoirs émergents de l'action.
Par ailleurs, à partir du constructivisme, l'auto-socio-construction du savoir amorce une direction vers l'autoformation. Ce concept fait appel autant à la construction du savoir qu'à la construction de soi à travers l'action parmi les autres et les choses. Une des notions fortes est la prise de conscience car il importe au sujet de savoir de ce qu'il fait, comment et pourquoi. Ceci l'amène à conceptualiser sa façon de faire et à formaliser son acte d'apprendre. Se profile "l'autonomie d'apprentissage" de PORCHER (1992) par l'impulsion d'une recherche de ses propres lois pour apprendre émise par l'approche même du GFEN.

C. La prise de conscience et la conceptualisation

Nous nous appuierons principalement sur les travaux de PIAGET pour traiter "*La prise de conscience*" (1974, b). Celle-ci sera abordée, dans un premier temps, dans une acception générale. Puis, nous décrirons plus précisément le passage des zones périphériques aux zones centrales suivant l'appellation de PIAGET. Les régulations automatiques et les réglages actifs feront également l'objet d'une attention particulière pour appréhender pleinement le mécanisme impliqué dans la prise de conscience. Cette dernière n'étant pas une finalité en soi pour le sujet mais une étape pour accéder à une activité métacognitive, il sera ensuite question de s'attarder sur la conceptualisation et la formalisation des savoirs.

[16] Référence au foyer organisationnel du concept d'autos.

1. Des circonstances favorables à la prise de conscience

L'objet de cette étude est d'apercevoir les mécanismes de la prise de conscience de soi et de sa pratique dans le cadre d'une démarche praxéologique, comme nous aurons l'occasion, plus loin, de le préciser. Par conséquent, nous nous attarderons ici à appréhender la prise de conscience en lien à une démarche personnelle du sujet, souvent émise par une erreur ou par une situation-problème. Cependant la prise de conscience est avant tout indissociable de l'action.

a. L'action : un savoir autonome

Avant toute chose, il est crucial de percevoir l'action de l'individu comme élément fondamental de la prise de conscience. PIAGET (1974, b) voit en elle un savoir autonome détenant les clés même de l'ensemble du processus d'apprentissage :

> « *L'un des principaux résultats de nos recherches, à côté de l'analyse de la prise de conscience comme telle, est de nature à ce que l'action à elle seule constitue un savoir autonome et d'un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un savoir-faire et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas soi-même.* »

L'action est par conséquent un savoir susceptible d'être conscientisé, révélant autant une connaissance relative à une situation spécifiée puis conceptualisée qu'une partie de la personnalité du sujet. Cette action est le postulat même de l'apprentissage, dans le courant constructiviste. Elle détermine la relation aux autres, aux choses et à soi. Elle suscite l'organisation à partir de l'empirique et des situations heuristiques. Elle est le fondement de la construction d'un savoir tant théorique que pratique.

b. L'intérêt de l'erreur ou de toute autre situation-problème

La conscientisation s'opère d'autant plus facilement lorsque l'acteur est face à une situation-problème. Il est ainsi motivé à la fois par le désir de réussir et la volonté de comprendre. D'ailleurs, à ce niveau, PIAGET (1974) a nommé un de ces ouvrages "*Réussir et comprendre*" (1974, a), la même année que la publication du livre "*La prise de conscience*". Dans les premières lignes de cet ouvrage, nous pouvons repérer immédiatement la relation et le lien entre ces deux œuvres :

> « *réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action.* »

Dans cet extrait se dessine tout un cheminement partant de l'action et aboutissant vers l'abstraction suivant une conceptualisation et une formalisation de l'action. Entre les deux, l'apprenant prend conscience de son action notamment dans une situation spécifiée présentant un problème. La perturbation accroît et focalise l'attention (MIALET, 1999) de l'apprenant sur l'action qu'il a menée. Celle-ci se traduit par un va et vient entre l'objet du problème et l'action que l'apprenant s'impose pour comprendre et réussir à dépasser l'obstacle.

La prise de conscience est un phénomène d'intériorisation de l'action qui permet au sujet d'avoir conscience du problème à résoudre et, de là, des moyens (matériels et cognitifs) à employer pour le résoudre (AUMONT et MESNIER, 1992). L'erreur et la situation-problème sont donc incontournables de par leur efficacité. Elles le sont d'autant plus qu'elles sont indissociables d'une action libre d'un apprenant qui cherche et entreprend pour apprendre. D'autre part, elles font référence à la notion de désadaptation de CLAPAREDE (1973). En effet, en signalant l'inadéquation de l'opérationnalité de l'acteur face à une réalité, le sujet se détache de ses habitudes. PIAGET (1974, b) complète cette notion de désadaptation avec l'intervention du mécanisme des régulations. Il précise que la désadaptation occasionne une prise de conscience lorsqu'il s'agit d'un réglage actif c'est-à-dire d'une régulation occasionnée par un choix délibéré et d'une correction partielle automatique.

Une nouvelle fois, nous observons l'incidence d'une situation-problème sur l'organisation de l'activité cognitive du sujet. Elle provoque une perturbation qui suscite un déséquilibre et donc un conflit intra-cognitif. Lors de ce dernier l'apprenant s'interroge sur l'action et le résultat obtenu voire même sur les processus qu'il a spontanément engagés.

c. Le questionnement lors du conflit intra-cognitif

Le réflexe de chacun est de s'interroger, d'un point de vue rationnel, sur les raisons d'un résultat de d'une action non conforme à ses attentes : « *pourquoi le but n'a pas été atteint ?* ». A cette question, le sujet ne peut répondre. La confrontation entre deux représentations suscite un conflit intra-cognitif. Celui-ci aboutira à l'obtention d'une réponse rationnelle mais seulement après une prise de conscience de la nature de la perturbation et des moyens pour la corriger. Pour l'heure, il s'agit pour le sujet d'explorer ce qui n'est pas encore conscient et qui explique l'écart entre le résultat obtenu et celui désiré. Dès lors, l'apprenant passe du "pourquoi" au "comment" pour avoir accès et revenir sur l'action menée et l'activité psychique sous-jacente. Obtenant une réponse et si celle-ci n'est pas assez significative pour identifier les raisons de la perturbation, le stagiaire affinera son questionnement en interrogeant les détails de cette réponse, de ces actions, toujours suivant des interrogations du type "*comment ai-je fait ?*" ou encore "*qu'ai-je fait ?*".

Grâce à la série de questions et aux rétrospections et introspections nécessaires pour y apporter des réponses, le sujet remonte aux conditions préalables à l'action et analyse ses propres mécanismes internes[17] (PIAGET, 1974, b). De ce fait, l'apprenant prend conscience de son activité, peut déceler la raison du problème et répondre à la question initiale du conflit intra-cogntif, "pourquoi", avant de réguler l'action pour atteindre le résultat attendu.

[17] Comme nous le verrons lors de la loi générale de la prise de conscience, ce mouvement partant de l'action matérielle et remontant vers l'activité psychique du sujet est celui que PIAGET désigne par le passage de la "périphérie" au "centre".

2. La loi générale de la prise de conscience

La loi générale de la prise de conscience correspond au passage de la périphérie au centre[18] ou différemment dit, d'une manière globale, des observables initiaux aux coordinations relatives à l'action réalisée par l'apprenant.

a. De la périphérie au centre

Dans le cadre de l'interaction sujet/objet, on appelle périphérie (**P**) deux observables initiaux. Il y a, d'une part, le but visé c'est-à-dire l'intention représentant une direction globale de l'acte. D'autre part, "*une prise de connaissance*" de l'aboutissement de l'action, soit le résultat et le constat d'échec ou de réussite. La notion même de périphérie indique que ces éléments ne sont le fait exclusif ni de l'objet (**O**), ni du sujet (**S**) mais produit par l'interaction des deux (**P**). Plus précisément, PIAGET (1974, b) justifie que le résultat de l'action est assurément extérieur au sujet. Par ailleurs, il conçoit que l'intention (l'objectif de l'action) dépend de facteurs internes mais que ceux-ci échappent, dans un premier temps, à la conscience du sujet. De ce fait, cette intention se situe en périphérie au même titre que la prise de connaissance du résultat de l'application de l'action.

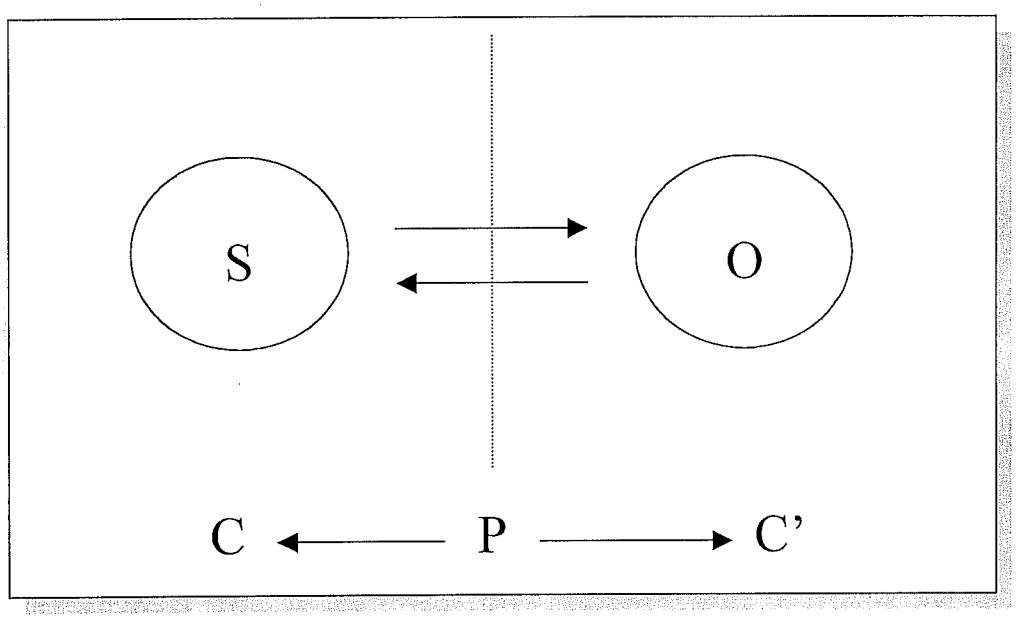

Fig. 2 : Schéma des zones périphériques et centrales de la prise de conscience

Quant au centre (**C**), il désigne principalement le sujet (**S**) qui est le seul à produire une source d'activité dans laquelle la prise de conscience s'opère au niveau des mécanismes centraux de l'action. Toutefois, PIAGET a prévu une région centrale (**C'**) de l'objet (**O**) correspondant à la compréhension et à la conceptualisation de celui-ci par le sujet.

b. Des observables initiaux aux coordinations de l'action et de l'activité

Comme nous l'avons déjà vu, la prise de conscience est fréquemment constatée lors de situation-problème, lorsque le schème assignant un but à l'action engage des moyens inappropriés ou

[18] Il est essentiel de considérer cette loi dans l'interaction sujet/objet pour comprendre les notions même de "périphérie" et de "centre"

insuffisants par rapport à la situation. Le stagiaire constate alors un résultat d'échec. En partant de ces observables initiaux (intention et prise de connaissance du résultat manqué), le sujet va donc porter attention sur les moyens employés et sur leur correction éventuelle.
Le va et vient entre l'objet et l'action déclenche alors la prise de conscience partie de la périphérie et s'orientant vers les régions centrales : la reconnaissance des moyens, les raisons de leurs choix, etc.

Cependant cette direction de la périphérie au centre ne se limite pas uniquement à la prise de conscience de l'action matérielle comme le mentionne PIAGET (1974, b) de la façon suivante :

> *« Si à ce niveau initial, il y a déjà passage de la conscience du but (ainsi que du résultat) à celle des moyens, cette intériorisation de l'action conduit par cela même, au plan de l'action réfléchie, à une conscience des problèmes à résoudre et de là à celle des moyens cognitifs (et non plus matériels) employés pour les résoudre. »*

Par conséquent, la prise de conscience dévoile à l'apprenant d'un côté certains savoirs (issus de l'action et/ou relatifs à l'objet) et d'un autre, ses propres mécanismes qui ont permis de construire ses savoirs à travers l'action et l'expérience.
De ce fait, la prise de conscience nous mène à considérer le passage de la périphérie (c'est-à-dire des observables initiaux de l'action) vers les régions centrales de la coordination, de l'organisation voire de la conception de l'acte d'apprendre. En d'autres termes, en partant de l'action, les apprenants, impliqués dans une démarche praxéologique, sont susceptibles de construire leur façon personnelle d'apprendre. Telle est une des perspectives qui mènent l'objet de notre étude. Pour le moment, nous allons nous centrer sur la notion de "régulation"[19], représentant une réadaptation de l'apprenant à l'objet et à la situation contribuant à la prise de conscience des processus qu'il a engagés spontanément.

3. Les régulations "automatiques" et le "réglage actif"

Toujours d'après PIAGET (1974, b), les régulations de l'action peuvent être répertoriées dans deux types de rapport à l'action. Le premier est qualifié de "*sensori-moteur*" et fait référence à une "*régulation automatique*". Le second est nommé "*réglage actif*" et définit une prise de conscience sur les tenants et les aboutissants de l'action mais aussi de la régulation. Après avoir apporté un éclairage plus conséquent sur ces deux types de conscience par rapport à l'action menée, nous verrons une nouvelle fois que l'on tend vers une compréhension des processus et non vers une simple clairvoyance sur l'activité matérielle effectuée.

Les régulations automatiques s'exécutent essentiellement sur les actions, indépendamment de leur coordination. Quant à la prise de conscience, elle correspond à une prise de connaissance du résultat des actes. La notion même de régulation se justifie par un retour sur l'action uniquement en fonction de la convenance ou non du résultat de celle-ci. Nous pourrions parler d'ajustements "*sensori-moteurs*", pour reprendre le qualificatif de PIAGET, ou encore envisager ces régulations automatiques dans une démarche de tâtonnement.

---

[19] CLAPAREDE mettait en avant une désadaptation comme facteur de prise de conscience. Sans nier l'importance de celle-ci, PIAGET évoque une réadaptation à l'objet et à la situation, après perturbation, toute aussi importante. Les régulations sont l'expression significative de cette réadaptation.

En effet, les régulations automatiques traduisent le plus souvent une pratique instinctive et/ou intuitive dans une situation nouvelle ou méconnue. Dès lors, le sujet met en œuvre une série de gestes qui s'ajustent pour tendre vers le résultat désiré sans qu'il y ait de choix prévu à l'avance ou d'intention clairement définie sur les moyens pour obtenir ce résultat. Les modifications se font au gré de l'interaction sujet/objet ou encore action/environnement. Etant en périphérie, nous sommes plus dans le cadre d'une prise de connaissance avec une régulation par rapport à la finalité de l'acte que dans celui d'une prise de conscience de l'action et de l'activité. Cependant ne négligeons pas la potentialité de cette situation, car s'acheminant vers les régions centrales, ces démarches de tâtonnement participent à la construction d'une connaissance formalisée et conceptualisée.

Le réglage actif se distingue des régulations automatiques par la présence d'un choix délibéré, cette fois, de l'apprenant en réaction au constat du résultat de l'action. Ce phénomène marque un rapport à l'activité initiale plus étroit et mieux maîtrisé. En d'autres termes, ces régulations induisent toujours une prise de connaissance de l'objet et des résultats de l'action mais également une prise de conscience de l'intentionnalité du choix opéré et de l'analyse des moyens opérés dans la régulation. Le réglage actif part de l'action mais tend vers la coordination et donc vers les régions centrales. Il n'y a plus seulement, comme cela était le cas dans la régulation automatique, une reconstitution en partant du résultat de l'action. La rétrospection donne lieu à une réflexion, à une introspection et à une mise en relation consciente des connaissances employées.

Ces notions de régulation nous mènent dans un premier temps à un rapport à l'action d'ordre intuitif ou instinctif mais ensuite vers un autre étroit et conscient. PIAGET va même plus loin puisqu'il évoque des réglages "*pluridimensionnels*" ou "*multi-factoriels*". Ceux-ci correspondent à une activité métacognitive du sujet contribuant à une prise de conscience des processus engagés, des régulations opérées au niveau de l'organisation cognitive et de la construction même de son acte d'apprendre personnel et conceptualisé en rapport à soi, aux autres et aux choses :

> « *Il semble que les progrès de l'action, en passant des régulations sensori-motrices ou automatiques aux réglages actifs et au-delà aux réglages pluridimensionnels ou multi-factoriels, conduisent de la simple coordination praxéologique des moyens et des buts à des prises de conscience ou de connaissance et des coordinations conceptualisées qui assurent la compréhension finalement du processus entier.* » (PIAGET, 1974, b)

Ces propos nous confortent dans l'idée que l'action (même instinctive ou relative à un tâtonnement) et une démarche praxéologique de l'apprenant sont les fondements de la construction, d'une part, de l'action organisée et, d'autre part, d'une activité personnelle et conceptualisée pour apprendre.

A ce stade, tous les éléments avancés nous poussent à envisager la prise de conscience et de connaissance comme une étape préalable à une formalisation et à une conceptualisation des savoirs mais aussi des savoir-faire pour apprendre.

4. La conceptualisation

VERMERSCH (1997) synthétise la conceptualisation[20] comme l'interaction entre la prise de connaissance (processus d'extériorisation) et la prise de conscience (processus d'intériorisation). Ceci signifie que la conceptualisation provient du va et vient entre, d'une part, l'action matérielle et l'objet et, d'autre part, la reconstitution, l'explicitation de l'action dans une situation spécifiée. Cette schématisation a l'avantage de clarifier le processus même de la conceptualisation et, pour autant, peut induire en erreur.

En effet, la conceptualisation dépend du processus d'intériorisation. Celui-ci est, lui-même, établi grâce à l'action et non sans un certain retard par rapport à cette dernière. Plus exactement, la construction d'un savoir conceptualisé prend sa source dans une pratique sensori-motrice pouvant être qualifiée "*d'intelligence du corps*" (DOLY, 1997) ou encore "*d'intelligence qui réussit*" (PIAGET, 1974, a). Ces expressions marquent la primauté de l'action ainsi que sa réussite sur la prise de conscience et la compréhension de celle-ci.

Par conséquent, la conceptualisation passe d'abord par l'action et, ensuite, par une activité cognitive c'est-à-dire par la pensée (abstraite, opératoire concrète puis formelle). Dès lors, le sujet est capable de choisir, d'analyser et de mettre en place des stratégies. Il a conscience des conditions et des moyens de sa réussite, notamment par une reconstruction de l'action après coup. La prise de conscience, bien que différée par rapport à la réussite ou à l'échec de l'action, est un processus central partant de l'action matérielle et aboutissant à une théorisation et à une évaluation des démarches personnelles.

A ce moment là, nous pouvons parler de construction et de conceptualisation potentielles. Cependant, il ne s'agit pas seulement de revivre, d'opérer des rétrospections et d'analyser l'action spécifiée. La conceptualisation exige une "*décontextualisation*" de la pratique et/ou une formalisation de savoirs[21] et de savoir-faire. Si tel est le cas, alors l'apprenant peut réutiliser ces savoirs dans plusieurs situations sous couvert du processus d'accommodation. Cette décontextualisation facilite le transfert de connaissances ou, autrement dit, l'investissement des savoirs théoriques (voire théorisés) et des savoirs procéduraux dans un contexte donné. Comme cela était déjà le cas pour la prise de conscience, la conceptualisation s'applique autant au niveau de l'activité cognitive que métacognitive. Cependant à cet ultime niveau, le sujet a besoin d'une expérience significative dans le rapport à soi et à son activité.

L'action est incontestablement le dénominateur commun des processus relatifs à l'apprentissage comme nous venons de le voir, par exemple, dans le contexte de la prise de conscience et de la conceptualisation. Mais avant d'appréhender plus précisément le rapport et les théories de l'action, nous profitons de cette transition pour traiter de l'intérêt du langage. En effet, il est un facteur à prendre en compte tant au niveau de la prise de conscience que dans le rapport à l'action du sujet. Nous tenons à préciser que nous n'aborderons que plus tard le langage dans sa dimension sociale.

---

[20] Ou plus exactement le processus de conceptualisation

[21] Pour synthétiser, nous dirions qu'un savoir formalisé est un savoir explicité, non rattaché à un contexte ou à un environnement spécifié.

Pour l'heure, il s'agit d'apprécier la notion de participation du discours privé dans la construction du savoir et l'accompagnement de l'action.

5. Le langage et le discours privé

Insérer le langage entre une partie traitant de la prise de conscience et une autre sur le rapport à l'action n'est pas fortuit. Au contraire, cela montre que le langage[22] est un outil qui entre dans la constitution de la pensée et qui accompagne, sous forme d'un discours privé, l'acte, l'action et l'activité du sujet. Il contribue à la prise de conscience grâce au phénomène de prise de recul par rapport à l'action que permettent ses propriétés. La démarche même d'énoncer un acte, à haute voix ou confiné dans le langage intérieur, induit de fait une prise de distance par rapport à celui-ci (BRUNER, 1983). Le langage est dès lors une forme consciente de la pensée que Platon a nommé la réflexion, parallèlement à sa fonction de communication sociale. Il n'est donc pas un outil ordinaire. Il ne se contente pas de décrire comme nous venons de le dire, il sert à agir et représente une forme particulière de l'action (LERCLERQ, 1999). Dans notre cas, le langage est donc une action sur l'action (sur l'acte et/ou sur l'activité) du sujet que nous pouvons apercevoir dans le *discours privé*.

"Le discours privé", expression de PINSKY (1993), regroupe les énoncés du sujet qui agit. Ce discours ne peut se faire qu'à la première personne et n'a pas d'autre destinataire que le locuteur lui-même. Il est un monologue dont l'objet est d'organiser la pensée mais aussi d'exprimer des émotions contenues, des jugements, des perceptions suscitées par l'action menée. D'autre part, il se manifeste le plus souvent lors d'un engagement actif du sujet et marque une implication de l'apprenant dans son activité. Il ne fait l'objet d'aucune évaluation extérieure car nous sommes en présence de la parole intérieure de l'acteur.

Afin de mieux comprendre l'acception de la notion de discours privé, nous allons, dans un premier temps, le comparer au "*langage égocentrique*" de PIAGET (1976). Lors de cette mise en parallèle, nous observerons les convergences mais aussi les divergences que nous faisons entre ces deux formes de langage intérieur. Puis nous nous concentrerons sur le caractère prédicatif du langage intérieur de VYGOTSKY (1985) pour comprendre enfin la complexité et la richesse du contenu du discours privé.

a. Le discours privé et le langage égocentrique

Nous pouvons opérer un rapprochement entre l'expression de PIAGET et une partie de la conception du discours privé. Tout d'abord, la notion même d'égocentrisme dans le langage exprime un discours qui parle de soi et donc centré sur soi. Paradoxalement, grâce aux propriétés du langage, le discours privé est un monologue de soi dont un des rôles est justement de s'extraire d'une implication, de prendre conscience de soi, de ses actes, de son comportement, de son raisonnement et d'opérer, grâce à lui, un mouvement de décentration. Ceci signifie que le discours privé accompagne l'action mais aussi l'organisation de la pensée qui pense l'action.

[22] Nous verrons, plus bas, qu'il occupe un rôle de premier plan dans la relation sociale lorsque nous aborderons la relation entre pairs dans un cadre organisateur pédagogique.

Par ailleurs, le langage égocentrique a la même forme que le discours privé puisqu'il s'agit, dans les deux cas, d'un sujet qui *parle pour lui comme s'il pensait tout haut* et ne s'adressant à personne (PIAGET, 1976). Ces deux aspects du langage intérieur n'ont donc pas vocation à transmettre un message à autrui. Ils forment, et cela constitue un des rôles fondamentaux du langage dans la construction personnelle de l'acte d'apprendre, une relation de soi vers soi à travers un discours critique sur les actes, les actions, les émotions et l'activité d'un raisonnement personnel.
Par contre, le concept du "discours privé" que nous adoptons se détache de celui du langage égocentrique car PIAGET justifie l'existence de ce dernier par l'insuffisance de moyens chez l'enfant pour s'exprimer et pour communiquer avec les autres[23]. Pour notre part, le discours privé est un monologue qu'une personne exprime intérieurement, sans destinataire autre que soi et dans un langage socialisé. Une des preuves les plus significatives de la forme socialisée du langage est l'expression des émotions à travers des mots dans le discours privé.

b. Le caractère prédicatif du discours privé

Nous pouvons nous interroger sur le contenu même de ce langage intérieur. Se compose-t-il uniquement d'un descriptif de l'action et d'un discours sur l'activité cognitive sous-jacente ? Est-il également le lieu de l'expression de l'affect qui accompagne l'action ? Si tel est le cas, alors il peut se présenter une antinomie entre la manifestation de l'émotion et le langage intérieur. En effet, ce dernier n'étant pas verbalisé, le sujet ne peut émettre une intonation au discours pour traduire les composantes affectives accompagnant l'objet de la préoccupation. Si tout aspect sonore semble exclu du langage de la pensée, pour autant l'émotion y est traduite par le ressenti présent chez le sujet.
Plus exactement, les composantes affectives peuvent s'exprimer par une variété de mots dans le langage social mais ceux-ci ne sont nullement nécessaires de par le caractère prédicatif du discours privé. Dans le langage oral, nous pouvons formuler une série de pensées, des sentiments et leurs enchaînements en un seul mot suivant une certaine intonation. Dès lors, comment retrouver cette forme abrégée du sens de nos idées et de nos émotions qui les accompagnent ? Dans le texte "*La pensée et le mot*" de VYGOTSKY (1985), ce psychologue met en avant le caractère prédicatif absolu du langage intérieur :

> « *Nous savons toujours de quoi il est question dans notre discours intérieur. Nous sommes toujours au courant de notre situation intérieure. Le thème de notre dialogue intérieur nous est toujours connu. Nous savons ce que nous pensons. Le sujet de notre jugement intérieur est toujours présent à notre esprit. Il est toujours sous-entendu. PIAGET a fait une fois la remarque que nous nous croyons nous-même aisément sur parole et que pour cette raison seul le choc de nos pensées avec celles des autres engendre le besoin de preuve et la capacité à justifier notre pensée. Nous pourrions dire à tout aussi juste titre que nous nous comprenons à demi-mot, par allusion.* »

Cependant, ces propos ne doivent pas donner l'illusion que le langage intérieur n'est qu'une articulation syntaxique pauvre et condensée. Le discours privé peut être, certes, fragmentaire lorsque le sujet évoque l'expérience et/ou l'action qu'il vit. Dès lors, quelques mots suffisent pour traduire l'activité matérielle c'est-à-dire ce que fait à l'instant l'apprenant et comment ou encore ce qu'il voit,

[23] Ce point fait l'objet d'un désaccord avec VYGOTSKY (1985). Pour celui-ci, il ne s'agit pas d'une insuffisante socialisation qui serait à l'origine du langage égocentrique mais plutôt une trop grande socialisation et une trop faible différenciation entre le langage pour soi et le langage pour les autres. Dès lors le langage égocentrique ou encore monologue intérieur se manifeste dans les conditions objectives et subjectives propres au langage social pour les autres.

etc. Nous sommes bien dans le caractère prédicatif dépeint ci-dessus. Mais il n'en est pas forcément toujours de même. Lorsque le discours privé accompagne un raisonnement, il s'intensifie grammaticalement et permet ainsi de prendre conscience de la réflexion menée mais aussi d'organiser celle-ci avec méthode. Le caractère prédicatif est de ce fait moins présent. Le sujet ne maîtrise pas complètement l'ensemble de l'action et donc, à travers le discours privé, il va scander, rythmer et accompagner l'activité. Ce monologue correspond alors à une description de l'action qui se conscientise entremêlée d'intentions, de coordinations voire d'analyses (PIAGET, 1976). Dès lors, le langage intérieur s'oriente vers une fonction argumentaire et donc vers une structure plus normalisée comme celui du langage social.

c. Le contenu du discours privé

Le discours privé ne contient pas uniquement un accompagnement de l'action et une analyse de celle-ci. L'activité affective est également exprimée, grâce au caractère prédicatif, dans ce monologue ainsi que l'ensemble des éléments intervenants dans l'action et la résolution de problème ; qu'ils soient conscients (comme l'expérience, les perceptions mnémoniques, etc.) ou inconscient[24] (comme les pratiques intuitives, les réactions instinctives, un aspect de la personnalité du sujet, etc.).

Pour évoquer la richesse du contenu du discours privé, nous pouvons faire référence aux différents niveaux du langage que VIOLET (1996) énumère, en référence aux travaux de POPPER. Tout d'abord, au niveau inférieur le langage a deux fonctions : la *fonction expressive* et la *fonction d'appel.* Concernant le monologue, seule la fonction expressive est retenue. Propre à l'homme, elle traduit un état émotionnel ou encore signale certains indices d'un objet. Ensuite, au niveau supérieur, apparaissent une *fonction descriptive* et une *fonction argumentaire.* Cette fois, les deux fonctions font partie des attributions du discours privé. Dès lors, nous pouvons comprendre la multiplicité des actions du langage, au sein du discours privé. Autant dire que ce dernier est à l'image de la pensée : complexe. Pour synthétiser, nous dirions que ce monologue qui nous habite tous est un espace d'expression, riche de l'interpénétration de l'action, de l'activité affective et de l'activité psychique.

Cette première partie abordant l'apprentissage suivant une approche constructiviste[25] représente le fondement principal et essentiel sur lequel nous pourrons développer les notions et les concepts de l'autoformation (dans son approche éducative et surtout cognitive) et de l'acte d'apprendre. Cependant, nous ne pouvons occulter le dénominateur commun de l'ensemble des processus d'apprentissage : l'action. Dès lors, il nous appartient de nous pencher sur les théories de l'action.

[24] Mais susceptible de devenir conscient par l'expression même de ces éléments dans le discours privé.

[25] Nous consentons que celle-ci repose, pour une grande part, sur les travaux de PIAGET. Cependant nous aurons l'occasion d'appréhender que le constructivisme rend compte d'une dimension sociale et affective beaucoup plus importante que cela est mentionné dans cette partie.

D. Les théories de l'action

Notre objet n'est pas d'être exhaustif concernant les diverses théories de l'action. Notre intérêt, ici, est d'éclairer, par une approche paradigmatique, la notion d'action en définissant ses contours mais aussi ses propriétés. Comme nous l'avons déjà vu, elle est à la base de tous les processus impliqués dans l'apprentissage. Elle est l'essence même d'un modèle dynamique autorégulateur[26] dans la relation sujet/objets (LEONTIEV, 1972).

Trois points seront mis en avant, marquant ainsi la nature et la potentialité de l'action. Dans un premier temps, il s'agit d'apprécier l'action et de distinguer celle-ci de la notion d'activité et d'acte. Puis nous ferons référence au pragmatisme américain pour souligner "*la créativité de l'action*" comme savoir autonome et source de développement. Dans un troisième temps, nous ouvrirons le débat relatif à l'intentionnalité de l'action. A ce propos, dans l'introduction intitulée "*La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines*" (LADRIERE et al., 1993), l'interrogation porte sur l'articulation de l'action et de l'intention. Cette dernière est-elle substantielle ou adverbiale ? Qui détermine l'autre, telle est la question que nous devons soulever pour mieux comprendre l'action et la praxis. Enfin, nous conclurons cette partie en évoquant ce qui pourrait être un parcours d'obstacles pour un sujet lorsque celui-ci doit, seul et uniquement par le biais de son activité, passer de l'acte au concept.

1. Définition de l'action

Avant de définir ce qu'est l'action, il semble intéressant de la situer par rapport à l'activité et à l'acte. Ces termes, appartenant à la même famille, désignent tous un mouvement concret ou abstrait mené suivant une finalité relativement déterminée.

a. Entre l'acte et l'activité

Au regard des définitions de dictionnaires traditionnels, il est fréquent de ne pouvoir distinguer significativement les différences notamment entre les notions d'action et d'acte. De ce fait et afin de ne pas faire d'amalgame, l'acte représente un mouvement de nature concrète et pouvant être associé à un geste. Il est un des composants de l'action. Cependant cette dernière ne rassemble pas uniquement, derrière notre acception, une combinaison d'actes. En effet, l'action peut être effective bien qu'un sujet soit inactif physiquement. Autrement dit, penser et dire peuvent être considérés comme des actions abstraites manifestant une volonté et désignant une finalité.

Afin de reprendre ces deux notions et de les confronter à une troisième, nous reprendrons, à notre compte, les trois niveaux hiérarchiques de l'activité selon LEONTIEV (1972) :

- *Le niveau supérieur de l'activité intentionnelle* est orienté vers les motifs correspondant à un besoin (matériel ou idéal) à satisfaire et donnant lieu à des intentions d'actions.

[26] Le schéma triadique "sujet/activité/objet" est le fondement du constructivisme. En effet, le béhaviorisme ne prenait pas en compte la valeur même de l'action comme facteur de développement et se centrait sur le modèle duel "stimulus/réponse", trop restrictif pour appréhender complètement cette notion d'apprentissage.

- *Le niveau intermédiaire de l'action* est orienté vers les objectifs. Plus exactement, l'apprenant met en place une activité suivant une planification et des stratégies. L'objectif ultime est décomposé alors en sous-buts orientant le cours de l'action vers celui-ci.
- *Le niveau élémentaire des opérations* est orienté vers les conditions pratiques de la réalisation de l'action. Nous pouvons parler, à ce stade, d'actes comme savoirs liés à l'effectuation de procédures élémentaires, souvent automatisées et nécessaires à la mise en pratique de l'action. Ces schèmes d'action sont le plus souvent inconscients, en référence à la loi de la perte de conscience (CLAPAREDE, 1931).

Cette schématisation, aux travers d'une hiérarchisation de niveaux, souligne l'emboîtement de l'acte dans l'action et de celle-ci dans l'activité, tout en ayant un degré d'abstraction décroissant dans le passage de l'activité vers l'acte. Cependant, deux significations de l'activité peuvent induire une certaine ambiguïté si celles-ci ne sont pas énoncées clairement. CLAPAREDE (1931) les distingue comme suit :

> « *Il y a au moins deux acceptions principales, toutes deux légitimes et voisines. (...) Dans une première acception, activité a un sens fonctionnel (...). Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenché par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant. Dans ce sens, une activité s'oppose à contrainte, à obéissance, à répugnance ou à indifférence. Dans la seconde acception, une activité signifie une effectuation, expression, production, processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail. Ici, activité s'oppose à réception, à idéalisation, à sensation, à impression et à immobilité.* »

Pour notre part, nous retiendrons que l'activité est une effectuation d'actions concrètes mais aussi une manifestation de la gestion affective et cognitive de l'individu au cours de l'action et du passage de l'acte au concept (formalisation et conceptualisation des connaissances et de l'acte d'apprendre). Pour être le plus explicite possible, nous parlerons d'activité cognitive ou affective voire métacognitive pour désigner les processus émergents de l'action.

b. L'action

Bien que nous ayons déjà abordé l'intérêt de l'action, nous nous devons de revenir sur celle-ci pour proposer une définition mettant en exergue ce qu'elle produit lorsqu'elle est libre c'est-à-dire non imposée. L'action est alors un vecteur de changement dans un environnement donné mais également dans la relation de l'apprenant avec lui-même. En disant cela, l'accent est mis sur le déclenchement et la mise en œuvre de bouleversement et d'organisation qu'elle suscite. BRUNER (1991), dans cette perspective, parle de *cycle récursif autopiloté par ces propres buts et autorégulé par un mécanisme compensateur entre effets attendus et effets obtenus*. Nous retrouvons, comme cela était le cas du concept du GFEN, le mouvement de rétroaction corrigeant et adaptant l'acte à l'environnement ou encore les processus de réorganisation des structures cognitives après perturbation. L'action n'est donc pas uniquement une production et une effectuation. Elle est l'impulsion de l'acquisition de connaissance. En effet, en mettant en relation l'intention et l'obtention d'un objectif, elle produit l'interaction entre le sujet et l'objet et invite l'apprenant à s'interroger sur des questions factuelles (QUERE, 1993). Celles-ci consistent à évaluer la validité de l'action et, le cas échéant, le lieu et la cause de la perturbation. Elles imposent des réponses qui identifient les actes, les états internes, les circonstances, etc. de l'action. Elles suscitent des explications plausibles à l'erreur ou au problème

pour fournir les raisons de telle pratique ou de tel comportement. Dans ce contexte, LE MEUR (1995) affirme que l'action, de par ses propriétés, provoque la prise de conscience mais également l'analyse et la formalisation de nos pratiques. Elle détient déjà en elle une connaissance de notre personnalité, de notre expérience, de nos savoirs et de nos compétences bien que ceux-ci ne soient pas encore révélés à notre conscience. C'est en cela que PIAGET (1974, b) parle de savoir autonome qui s'ignore.

2. La créativité de l'action

Le pragmatisme, courant américain, a développé une théorie de la créativité de l'action humaine (JOAS, 1999). La notion même de créativité traduit un phénomène d'adaptation de l'apprenant lorsqu'il résout des problèmes et invente des solutions qui y sont adaptées. L'action est alors la principale source d'apprentissage puisque le sujet est impliqué dans une réalité quotidienne et fait face à des situations-problème non prédéfinies à l'avance. L'intérêt de cette théorie est de concevoir qu'un apprenant n'aille pas répondre à une situation par un comportement conditionné. Au contraire, à travers l'action, il s'implique complètement et doit trouver lui-même les solutions à ces problèmes et les moyens pour les obtenir.

Cette place centrale de l'action du sujet pour construire et élaborer une réponse correspond au constructivisme. La différence s'opère dans le fait même que l'action, dans la vie de tous les jours, ne se fonde, a priori, sur aucun modèle. La première référence, c'est le sujet avec tout ce que cela comprend en terme de subjectivité. L'action est alors créatrice car elle ne fait appel qu'à la réflexion, l'initiative et l'intérêt de l'individu. Cette situation impose qu'il élabore des solutions aux problèmes et surtout qu'il se construise lui-même comme apprenant autonome.

Nous n'avons pas l'intention de prendre appui sur ce courant américain mais il semble nécessaire de l'évoquer car il a l'intérêt de mettre en avant l'action comme outil d'apprentissage et comme référence principale pour se construire un acte d'apprendre. Même si l'on prend en considération le sujet dans un dispositif de formation individualisée, l'action doit être le premier moteur du développement de soi. L'apprenant doit s'exposer et non se conformer à une norme. Il doit, à travers l'action, inventer lui-même les réponses aux problèmes qu'il rencontre.

Ceci revient à n'envisager qu'une action libre du sujet sans modèle de référence bien que celle-ci dépende toujours des contraintes de l'environnement (les choses) et des relations sociales (les autres). Pour définir ce qu'est une action libre, citons, une nouvelle fois, les propos introductifs concernant "*la théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines*" :

> « *Le domaine de l'action est bien celui où les choses peuvent prendre une forme ou une autre, actualiser une possibilité sans nécessité, ou être de diverses manières. Ce qui suppose un champ ouvert de possible dans lequel l'action opère une sélection, en fonction d'une préférence. Cette sélection passe par une délibération concrète en vue d'une pratique potentielle.* » (LADRIERE et al., 1993)

Envisager l'action comme telle et affirmer que le premier outil pour apprendre et pour résoudre des problèmes c'est soi constituent les conditions nécessaires pour que le sujet entre dans une démarche praxéologique et forme lui-même les outils de son apprentissage. Si tel est le cas, alors l'action est créatrice. Elle tend vers une efficacité (c'est-à-dire une résolution de problème) et conjointement vers une efficience (construction de soi par soi et pour soi).

3. L'intentionnalité et l'action

Pour bien comprendre l'objet de notre présent discours, nous reprendrons à notre compte l'expression consensuelle de LADRIERE et al. (1993), le "langage de l'action". A travers celui-ci, QUERE (1993) pose un questionnement d'ordre grammatical pour déceler les phénomènes intelligibles, observables et descriptibles de l'action. Dans ce cadre, le débat est toujours ouvert concernant l'articulation entre l'intentionnalité et la réflexivité de l'action : *l'intention est-elle substantielle ou adverbiale ?* (LADRIERE et al., 1993). Autrement dit, l'intention est-elle un état mental qui guide l'accomplissement de l'action ou est-elle issue d'une des propriétés de l'action ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous prendrons deux éclairages. L'un conçoit l'intention au singulier et l'autre insiste sur la pluralité de l'intention liée à l'action.

a. L'intention de l'action ou les intentions liées à l'action

LINARD (1996) parle d'un présupposé tacite et partagé concernant ce langage de l'action. Tout se passerait comme si l'action n'avait de sens que si elle était menée délibérément et de façon pertinente par quelqu'un en vue de quelque chose, désirable et souhaitable[27]. Ceci rappelle l'articulation de PIAGET (1974, b) : une perturbation est l'expression d'une lacune provoquant l'apparition d'un besoin ; celui-ci se traduit en intention donnant sens à l'action. L'intention serait alors une anticipation du but final, indispensable à toute action.

La relation unilatérale intention/action a un caractère rigide et linéaire qui nous incite à concevoir la théorie de l'action comme une théorie de la planification. Cependant par le biais de quelques introspections, nous percevons que l'action n'est pas seulement régie par un raisonnement rationnel, procédant des fins aux moyens (DE FORNEL, 1993). Elle est également l'expression d'incertitudes et d'intentions non clairement déterminées comme l'évoque THEVENOT :

> « *Nous cherchons plutôt une entrée dans l'action qui rende justice à l'incertitude sur la possibilité de coordination. Les contraintes de coordination diffèrent selon que l'action est la réalisation solitaire, d'une intention ou d'un projet, une interaction rapprochée ou une action sociale prenant en compte la nécessité d'un jugement commun. Néanmoins le problème de la coordination avec soi-même pèse déjà sur l'action solitaire, comme on le voit déjà dans la réflexion autour de l'akrasie ou la faiblesse de la volonté. Même à l'écart des autres, l'acteur doit gérer le difficile partage entre la rectification au gré des circonstances, l'imputation d'une erreur ou d'un défaut à lui-même ou aux choses engagées, ou l'abandon de l'action en cours au profit d'une autre action. Il serait erroné de se représenter l'action comme le déroulement d'une intention ou d'un plan suffisamment spécifiés pour que cette difficulté soit évitée.* » (THEVENOT, 1993).

L'action est réellement un outil d'adaptation qui intègre l'ensemble des éléments de l'environnement mais aussi la personnalité et le raisonnement du sujet. Dès lors, l'incertitude est investie dans l'action notamment lorsque celle-ci s'opère dans une situation nouvelle pour l'apprenant. Pour autant, nous devons constater qu'il y a une intention c'est-à-dire que l'action est motivée par l'obtention d'un objectif. Qu'en est-il alors réellement de l'intention liée à l'action ?

Il en résulte donc qu'en agissant intentionnellement, il y a quelque chose que j'ai l'intention de faire mais il n'est pas nécessaire que ce soit ce que je fais intentionnellement[28] (BRATMAN, 1987).

---

[27] Ouvrons une brève parenthèse pour mentionner que l'action n'est pas seulement une relation de cause à effet mais subit également l'influence de règles telles que les lois de la physique ou encore les codes de moralité (LINARD, 1998).

[28] BRATMAN, M. *Intention, Plans and Practical Reason*. Cambridge : Harvard U.P, 1987.

Derrière cette phrase, nous apercevons d'une part que l'intention est plurielle et, d'autre part, que se mêlent raison et intuition, pratique consciente et activité instinctive voire inconsciente, conviction et incertitude. Plus clairement, l'action ne peut se définir indépendamment du contexte, sans prendre en compte la temporalité de l'action et sans voir en elle l'ambivalence de l'être humain. En disant cela, nous montrons qu'une seule intention, perçue comme une rationalisation anticipée des actes et de l'objectif, n'est pas concevable. L'action peut être provoquée par la conscience d'un but à atteindre, sans pour autant que l'individu sache comment l'atteindre. Elle peut donc être l'expression de l'intuition, de pratiques instinctives, d'ajustement en fonction des circonstances. C'est d'ailleurs à travers ces perturbations que l'acteur précise et développe ses représentations vagues et abstraites mais aussi ses connaissances embryonnaires (VYGOTSKY, 1985). C'est ainsi qu'il distingue et reconnaît la nature et le rôle des objets. Dans ce contexte, l'action est chargée d'intentions qui se régulent et s'ajustent au-delà de la projection d'un résultat final. Par conséquent la critique de la linéarité se justifie par le fait qu'il n'existe pas une conception d'action modèle où le mouvement correspond parfaitement à l'intention projetée. L'action est un rapport entre ce qui est décidable et ce qui ne l'est pas comme le précise LIVET (1993).

b. Les conceptions de LIVET concernant l'intention liée à l'action

Les travaux de LIVET (1994) peuvent être considérés comme à contre courrant des théories de l'action. Pourtant, ils ne font qu'éclairer l'incidence de la réflexivité de l'action sur l'intention. En effet, ce psychologue propose une notion d'action non rattachée à une intention précise chez l'acteur.

Tout d'abord, cette idée centrale permet de prendre en considération toute situation nouvelle dans laquelle l'individu doit agir. Il est question alors de s'interroger sur la formation d'une intention dans ces conditions ou, au contraire, sur l'existence d'une action sans intention consciente, à l'origine. LIVET (1994) met en avant que le sujet, à travers son expérience, dispose d'acquis permettant la mise en place d'actions. Il s'agit d'actes et de mouvements constituant des "*vectorialités*" qui *frayent la voie de lancement d'actions*. Pour illustrer nos propos, l'action intuitive[29], face à une situation jamais rencontrée auparavant par le sujet, est bien une manifestation d'une adaptation tâtonnante. Autrement dit, l'action n'est pas toujours régie par une intention clairement déterminée tout du moins concernant les moyens à opérer. Seul peut être perçu l'objectif à atteindre mais ceci n'induit pas que l'action soit intentionnelle. Au contraire, LIVET considère que l'intention est déterminée par l'action ou plus exactement par la réflexivité de l'action :

> « *En fait, c'est la plupart du temps au cours de l'action que nous déterminons l'intention. Pour faire des plans, pour avoir des intentions avant d'agir, il faut déjà avoir agi. Soit nous avons déjà exécuté une action semblable et il nous suffit de reconnaître la cible pour pouvoir nous représenter l'action future (mais cependant pas de façon complète). Soit nous n'avons pas encore accompli un tel type d'action et nous construisons un plan d'action à partir d'actions déjà exécutées et en combinant des séquences de mouvements empruntés à ces actions mais qui n'avaient jamais été enchaînées de cette façon. Dans ce dernier cas, la construction du plan est elle-même une quasi – action, car il nous faut mimer intérieurement les phases de l'action. Quoiqu'il en soit, ces actions où l'intention semble précéder l'action et la définir sont construites à partir d'autres actions ou l'intention a pu se définir "sur le terrain"* » (LIVET, 1994).

[29] Puisque sans intention clairement définie et donc sans réel raisonnement établi.

Irrémédiablement, la notion d'action implique celle de l'intention et la notion d'action intentionnelle est loin d'être complètement élucidée. Cependant cette difficulté de clarifier la position de l'intention par rapport à l'action peut venir de la pluralité[30] des intentions liées à l'action. En effet, l'intention est fréquemment définie dans sa "*conception téléologique*". Celle-ci se caractérise par le fait "d'agir avec telle intention". Elle est la visée de l'action c'est-à-dire l'anticipation de l'objectif final.

Par ailleurs, l'intention peut être également envisagée dans une "*conception substantive*". Il s'agit alors "d'avoir l'intention d'agir". Cette intention ne nécessite pas une rationalisation du déroulement de l'action. Il est surtout question de motivation, d'impulsion. La satisfaction de l'assouvissement d'un besoin par l'atteinte d'un résultat ou tout autre ressenti affectif peut une intention d'agir sans que l'action soit déterminée préalablement et/ou précisément.

Nous avons enfin une "*conception adverbiale*" qui fait référence à une maîtrise complète de l'action. En d'autres termes, celle-ci met en avant un rapport étroit entre l'action et le sujet puisque ce dernier "agit intentionnellement".

A travers ces trois conceptions, nous concevons que l'intention est un mot manifestant à la fois la visée de l'action (l'objectif, direction nécessaire à l'action), l'impulsion de l'action (les motifs de l'action) et le contrôle de l'action (la conscience et la justification de l'action). Il est à noter que si ces conceptions interagissent entre-elles, l'intention adverbiale est la plus intéressante car centrale dans la prise de conscience et dans la conceptualisation. Elle est à l'origine d'une démarche praxéologique grâce à la nécessité d'entretenir un rapport étroit, conscient et raisonné entre l'individu et son action.

Cette conception adverbiale de l'action encouragera le passage de la connaissance "*expérientielle*" à celle "*conceptuelle*"[31]. En effet, cette intention, régissant l'action dans ses moindres détails, exige un raisonnement et une conscience qui facilite l'analyse et la conceptualisation.

En s'appuyant sur les points précités concernant la théorie de l'action, LINARD s'interroge non pas sur l'apprentissage de connaissances disciplinaires mais sur l'auto-formation de l'acte d'apprendre par le biais de la praxis. En effet, cette chercheuse propose sept séquences scandant l'activité du sujet qui tendent vers l'adoption d'un nouveau comportement et d'un enrichissement de la procédure personnelle pour apprendre :

> « *1. Orientation sélective de l'attention du sujet par perception d'un état de besoin ou de nécessité lié à un manque d'objet ;*
>
> *2. Représentation du but final et mobilisation de l'intention par anticipation d'une image de l'état satisfaisant à atteindre ;*
>
> *3. Elaboration de stratégies et de plans d'actions rationnels (plus ou moins) par un rapport au but ;*
>
> *4. Mobilisation des conditions opératoires et des routines nécessaires à la réalisation des actions prévues en 3, avec contrôle et autocorrection permanent des résultats intermédiaires par feed-back comparatif entre effets attendus et effets obtenus ;*
>
> *5. Persistance jusqu'au jugement global de fin de cycle (effets obtenus = effets attendus) ;*
>
> *6. Bilan cognitif et affectif sur l'ensemble du cycle avec évaluation en terme de plaisir (réussite) et de déplaisir (échec) et modification conséquente de l'état du sujet.*

---

[30] Comme nous l'avons déjà signalé sans pour autant nous expliquer.

[31] LAURILLARD, D. *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London : Routledge, 1993.

7. Mémorisation du parcours entier, auto-modifications incluses. » LINARD (1998)

Chaque étape fait l'objet d'une progression pour le sujet dans la formation de l'acte d'apprendre. Cependant, l'accomplissement de ces sept séquences correspond à un *parcours d'obstacle* comme le mentionne LINARD (1998) et ne peut donc s'exécuter qu'à travers une certaine expérience dans un dispositif d'aide à l'autoformation. D'ailleurs l'interrogation de ce professeur en Sciences de l'Education est la suivante : *comment mettre à la disposition de l'apprenant les moyens humains et techniques appropriés pour l'aider à s'auto-aider en résolvant au mieux par lui-même, à chaque phase, ses difficultés socio-affectives et cognitives ?* Cette question nous invite à concevoir le concept d'autoformation. Avant même de nous concentrer sur l'approche cognitive, nous analyserons le dispositif d'autoformation d'un point de vue éducatif. A cette occasion, nous tenterons de répondre à l'interrogation de LINARD.

Chapitre II : *L'autoformation*

L'autoformation n'est pas un concept nouveau même si celui-ci semble être une réponse des plus adéquates au XXème siècle et au suivant, en terme de dispositif de formation adapté à l'éducation permanente individualisée et personnalisée. A la fin du XVIIIème et début du XIXème, PESTALOZZI (1746-1827), inspiré par FRÖBEL mais aussi par ROUSSEAU, réforme la conception éducative du moment. S'il est considéré comme un des pères de la pédagogie moderne et de l'autoformation, cela est dû à son action mettant l'enfant dans une situation de travail autogéré. Sa philosophie consiste à libérer et à responsabiliser l'apprenant. Soumis à aucun dogmatisme, le sujet acquiert les connaissances de par sa pratique et non par la transmission d'un enseignant. Cette idée n'est pas sans rappeler "*l'Emile ou de l'Education*" (ROUSSEAU, 1762). Cet avant-gardiste de l'autoformation, dans le domaine de "Neuhof", avait pour objectif d'introduire les enfants défavorisés dans la rationalité économique en favorisant pour chacun la réalisation de sa personnalité autonome au sein d'une société de liberté et de responsabilité. Il est à noter que les principes même de l'autoformation sont issus d'un humanisme et d'une conception de l'éducation. Cependant si, aujourd'hui, nous constatons l'apparition de plusieurs dispositifs de formation continue prônant l'autonomie du sujet, ce phénomène n'est pas étranger à une dimension économique et une technologie favorables à son expansion.

En effet, le concept d'autoformation est, en quelque sorte, une réponse appropriée à l'adaptation de l'évolution du contexte socioprofessionnel. Que devons-nous être capable de faire au début du XXIème siècle ? L'acteur social se doit d'être doté de créativité, de mobilité, d'adaptation, d'initiative et de responsabilités. Plus encore, il doit savoir gérer des méta-compétences comme *l'analyse de ses propres modalités de fonctionnement* (PORTELLI, 1996). Ce phénomène a amené LENGRAND (1994) à considérer qu'aujourd'hui, la société occidentale rend obsolète "*l'homme de la réponse*" et attend "*l'homme de la question*" c'est-à-dire un homme et une femme qui sachent appréhender la complexité du présent et les incertitudes du futur.
Parallèlement, CHAMBAT et LEVY (1991) indiquent qu'au cours du XXème siècle, l'exode rurale et une urbanisation industrielle permettent d'expliquer l'évolution du modernisme mais non la rapidité des changements dans la vie quotidienne. Si tout s'accélère, cela est dû, entre autres, à une pro-activité du système d'information. Celle-ci est maintenant véhiculée par un réseau informatique international. Dès lors, si jadis les savoirs et les savoir-faire restaient inchangés tout au long d'une vie et pouvaient même être transmis à la génération suivante, ce n'est plus vraiment le cas. Les connaissances du contexte socioprofessionnel subissent des modifications et exigent que l'acteur soit dans une dynamique d'éduction permanente tant au niveau des connaissances qu'à celui des compétences dans un contexte mouvant[32]. L'autoformation est, de ce fait, une réponse appropriée :

> « *Le fait de considérer un apprenant comme un être potentiellement autonome et de l'aider à le devenir est la manière la plus sûre de préparer l'individu à bien intégrer le monde actuel qui est en perpétuel changement.* » (TREMBLAY, 1986)

[32] Le projet de loi n°1233 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, présenté en novembre 2003 à l'Assemblée Nationale par Monsieur FILLON, Ministre des affaires sociales, du travail et de la solidarité va dans ce sens. Non seulement, la réforme souligne qu'il est nécessaire que chaque citoyen puisse avoir accès à un *cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie.* De plus, Il s'agit de mettre l'accent sur un droit individuel à la formation et ce tout au long de la vie pour proposer une adaptation des citoyens aux mouvances du contexte socio-économique.

En effet, l'autoformation a pour vocation d'inviter l'apprenant à s'instruire et à se former tout au long de la vie. Au-delà d'une approche pédagogique ou d'une analyse cognitive, elle implique le sujet dans une auto-socio-construction du savoir. L'apprenant est donc une personne active et responsable de sa transformation, qualité première (dont découle l'adaptation et la réactivité) de l'acteur social dans les sociétés européennes et nord-américaines, entre autres.

A. Conception générale

La notion d'autoformation, au sens large du terme, vise à ce que la formation et l'instruction soient produites par l'activité de l'apprenant et non le fruit d'une transmission d'autrui. Pour comprendre l'éclairage nouveau de l'autoformation et de l'autodirection, nous n'avons qu'à évoquer le changement de paradigme, présent dans le passage d'un vocabulaire à l'autre :

> « *De la transmission à l'appropriation, de l'enseignement à l'apprentissage, du formé à l'apprenant, du formateur au facilitateur, etc.* » (CARRE, 1995)

Si le constructivisme et les applications du GFEN mettent le sujet au cœur du dispositif de formation, l'autoformation accentue encore plus le rôle actif et central de l'apprenant. L'objet de l'autoformation est une acquisition des connaissances profondément ancrée chez le stagiaire puisqu'il est l'acteur de la construction de celles-ci à travers son activité. L'individu n'attend pas qu'un enseignant vienne lui transmettre méthodes et savoirs, il se les approprie par la pratique dans un environnement éducatif. Dès ce moment, les pairs et les formateurs sont des personnes-ressources "périphériques" que l'apprenant sollicite, à son initiative. Le rapport pédagogue/apprenant s'inscrit par conséquent dans une relation d'aide. Le constat s'impose : l'autoformation correspond à plusieurs éclairages suivant le point de vue adopté.

Le Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF[33]) a créé une sorte de galaxie, représentation schématique correspondant à des entrées différentes de l'autoformation pour que celle-ci ne soit pas qu'un concept flou et général. En portant un éclairage sur chacune des planètes de cette galaxie, nous pourrons définir avec précision le concept de l'autoformation c'est-à-dire apprendre par soi-même :

[33] Le G.R.A.F. est fondé en 1992 au Laboratoire des Sciences de l'Université de Tours dans la dynamique de développement des recherches sur l'autoformation de part et d'autre de l'Atlantique.

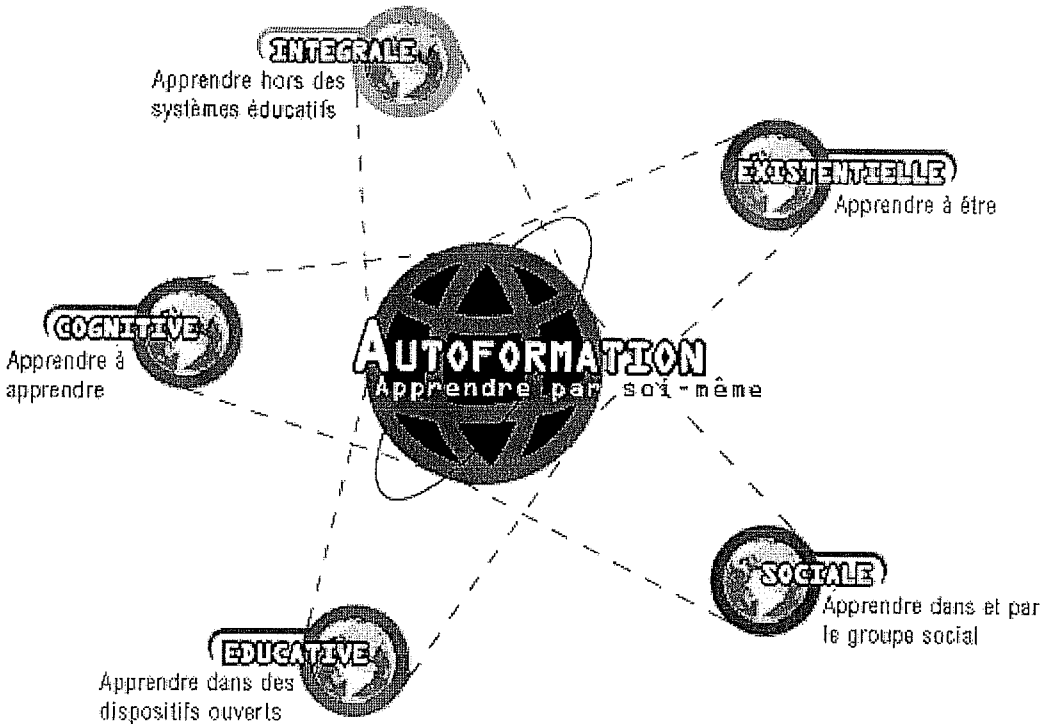

Fig. 3 : Schéma de la galaxie de l'autoformation

Seules les approches éducatives et cognitives seront pleinement traitées dans notre étude. Cependant il nous paraît inconcevable d'aborder ces deux planètes sans observer les autres. Par exemple, l'approche sociale est nécessairement rattachée au dispositif pédagogique de l'autoformation. De plus, les relations entre pairs et/ou avec le formateur contribuent à la construction de l'acte d'apprendre et donc à l'approche cognitive. Par ailleurs, la formation de soi comme apprenant appelle également à comprendre l'approche existentielle. Enfin il nous semble intéressant de retenir les compétences-clés de l'autodidacte (TREMBLAY, 1986) pour comprendre l'autoformation dans son approche cognitive. Ces planètes sont donc interdépendantes entre-elles, cependant nous avons décidé d'analyser l'autoformation dans son approche cognitive. Et pour comprendre pleinement celle-ci, nous devons définir un cadre organisateur éducatif indispensable à une démarche praxéologique consistant à apprendre à apprendre.

De la même façon que GALVANI (1995) distingue différentes approches de l'autoformation en fonction des racines étymologiques de certains mots associés à la notion d'apprentissage, il est intéressant d'observer ce que les termes "instruction", "formation" et "éducation" apportent à la conception de l'autoformation. Ils désignent une double perspective de l'autoformation (en référence à l'approche cognitive) et le socle de celle-ci c'est-à-dire un dispositif pédagogique (en référence à l'approche éducative).

L'objet de toute incitation à une démarche d'apprentissage répond à une volonté d'acquérir et de disposer de connaissances, d'être outiller pour bâtir un projet. Telle est la signification de la racine latine "*instructio*" désignant l'action d'acquisition de connaissance. En cela, l'autoformation est motivée par un souci d'efficacité qui passe par l'assimilation de savoirs et de savoir-faire pour transférer et accommoder ultérieurement ceux-ci dans un autre contexte.

Cependant, l'autoformation se distingue des autres modes d'apprentissage par le fait que l'efficience de la démarche d'instruction du sujet est de donner une forme définie et consciente à l'apprenant. "*Formatio*" consiste effectivement, comme le mention GALVANI, à dessiner et à concevoir aussi bien les contours et les apparences qu'une cohésion interne de l'être. Dès lors, la conception de l'autoformation, dans son approche cognitive[34], nous invite à associer le "concept d'autos" à la notion de formation. L'apprenant se construit c'est-à-dire se forme en agissant (voire en interagissant) dans un environnement. Le souci de rechercher l'efficacité de l'action, motivée par la volonté de s'instruire, conduit le stagiaire à opérer un retour sur soi et sur son action. Ce mouvement récursif n'est pas sans rappeler le foyer organisationnel de l'être vivant sur les processus engagés.
La double perspective de l'autoformation est alors d'une part l'efficacité c'est-à-dire l'instruction du sujet par le biais de son action et, d'autre part, l'efficience c'est-à-dire la formation de soi par soi et pour soi. L'intérêt est de voir en l'autoformation l'émergence et la construction de l'être qui agit en même temps que celui-ci s'approprie des connaissances disciplinaires. Néanmoins une telle organisation de soi par soi n'est possible que si elle s'appuie sur un dispositif pédagogique. Autrement dit, l'organisation cognitive d'un sujet dépend du contexte éducatif. "*Dux, ducis*" est la racine latine du mot éducation et, étymologiquement, correspond à la "conduite vers" l'apprentissage et l'acquisition de compétences.

CARRE (2000) a mis en avant trois niveaux d'analyse de l'autoformation. Nous avons abordé très sommairement l'un d'eux. En effet, *le niveau macro* consistant à décrire le contexte social dans lequel s'inscrit les pratiques d'autoformation a été brièvement énoncer pour comprendre l'importance de ce concept aujourd'hui. Ce niveau n'étant pas ici l'objet de préoccupation, nous nous concentrerons plus particulièrement sur le niveau intermédiaire (*niveau méso*) c'est-à-dire l'approche éducative de l'autoformation. Une fois que nous aurons dépeint la médiation technique, le rôle et les fonctions du pédagogue ainsi que l'importance de la relation entre pairs, il sera alors temps de se pencher sur l'autoformation (*niveau micro*) centré sur l'apprenant et sur ses processus d'apprentissage.

B. Un cadre organisateur sur lequel s'appuie l'approche cognitive de l'autoformation

Les organismes de formation individualisent, de plus en plus, l'approche pédagogique et le contenu même des parcours. Ceci s'explique par le fait que les centres d'autoformation sont devenus des lieux où chacun se construit et apprend à partir de ce qu'il est et de ce qu'il sait pour mieux appréhender le contexte socioprofessionnel. Comme PINEAU (1983) le remarque, l'on reconnaît que *l'homme est inachevé* et qu'il a besoin en permanence *de lutter pour intégrer les différentes influences et pour exister comme unité*. Dès lors, les instances éducatives pour adultes doivent correspondre à un environnement dans lequel l'apprenant individuellement prend conscience de sa qualité et se donne une forme convenant à son projet et à sa personnalité. La formation est donc une fonction de

[34] La formation peut également nous renvoyer vers une approche existentielle de l'autoformation (apprendre à être) (PINEAU, 1983) voire bio-cognitive (GALVANI, 1995).

l'évolution humaine. Les institutions ont un rôle social des plus cruciaux. Elles n'ont plus seulement pour vocation de faciliter l'apprentissage de techniques ou de professions. Elles ont, de plus en plus, pour mission d'aider les sujets *à dépasser l'anomie et à conquérir leur autonomie* (BESNARD et LIETARD, 1976). De ce fait, si l'on s'appuie sur ce postulat alors l'espace éducatif devient le terrain de la construction cognitive de l'acte d'apprendre et se doit d'être évoqué.

En abordant un cadre organisateur facilitant la mise en place des processus cognitifs correspondant à la construction de l'acte d'apprendre en autonomie, nous entrons de plein pied dans l'approche éducative de l'autoformation. Celle-ci désigne tout d'abord une structure, une instance qui peut avoir différentes formes : Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), Centre de ressources, Centre d'autoformation, Formation Ouverte et A Distance (FOAD), etc. Si les pratiques pédagogiques diffèrent, elles visent toutes, cependant, à développer et à faciliter des apprentissages autonomes (CARRE, 1999). Ce phénomène nous amène à considérer dans ces diverses instances les principes pédagogiques de l'autoformation notamment au niveau de l'hétéroformation[35] et de l'écoformation[36] (PINEAU, 1983).

1. Le formateur

Le rôle du formateur[37] n'est plus celui de transmetteur de savoirs pour un public adulte. Son rôle a éclaté en une multitude de fonctions d'accompagnement comme nous allons le voir. D'une manière transversale, la relation jadis inégalitaire et verticale semble s'estomper au profit d'une relation d'aide plus horizontale entre le sujet et le pédagogue. Ce changement est essentiellement dû à la place centrale et active du sujet-apprenant dans le dispositif. Par conséquent, le formateur occupe une position de retrait par rapport à un savoir qu'il exposait jadis. Pour illustrer cette nouvelle relation plus égalitaire entre l'apprenant et le formateur et le nouveau positionnement de ces deux acteurs, nous nous appuyons sur la métaphore de l'entraîneur sportif de CARBONNEL (1999) :

> « *Etre autonome en sport ou ailleurs, c'est acquérir une indépendance qui s'acquiert d'autant mieux que l'entraîneur libère l'athlète et qu'ils pratiquent ensemble la métacognition c'est-à-dire qu'ils cherchent à savoir pourquoi et comment on a sauté plus haut, couru plus vite ou lancé plus loin. Faire et en faisant faire disaient les partisans des méthodes actives. Faire et analyser comment on s'y est pris, dit-on aujourd'hui.* »

L'objet de la présence du formateur consiste à favoriser chez l'adulte qui apprend l'émergence de ses puissances internes et à conjuguer celles-ci à la formation d'un acte d'apprendre personnel et autonome (TREMBLAY, 1986). Le formateur est donc un accompagnateur dont l'obligation de moyens n'est pas un vain mot pour aider l'apprenant à apprendre et à apprendre à apprendre. Il se trouve à côté du sujet et travaille sur le développement de l'individu en partant de lui et des connaissances de ce dernier.

---

[35] La formation avec les autres (pédagogue, l'animateur de formation, pairs) même en situation de co-présence ou de présence distanciée.

[36] La formation avec les choses : environnement pédagogique, organisation du dispositif, supports ou outils informatiques, etc.

[37] Nous le nommerons ainsi bien qu'il ait plusieurs appellations et que cette dénomination ne soit pas réellement correcte. En effet celui qui se donne une forme est l'apprenant lui-même et non le pédagogue. Cependant cet acteur est ainsi nommé dans les centres de formation et se distingue des enseignants de formation initiale.

Afin de baliser le champ d'intervention du formateur, nous emprunterons deux des trois types de démarches pédagogiques proposées par LECLERC (1999). Dans un premier temps sera abordé le rôle du concepteur d'espace de formation dont l'objet est de *mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même* en écho aux "*théories auto-constructives*". Puis il sera question d'observer une autre fonction, celle de dialoguiste-facilitateur, consistant à expliquer quelque chose avec quelqu'un en écho aux "*théories inter-constructives*". Enfin, dans un troisième temps, la relation d'aide fera l'objet d'une attention particulière car celle-ci n'est pas sans danger.

a. Concepteur des espaces de formation

Concevoir un espace pédagogique est une des fonctions du formateur. Elle correspond à l'approche constructiviste consistant à créer les conditions de la construction des savoirs par le sujet en privilégiant son activité (BESNARD et LIETARD, 1976). La tâche est complexe car il s'agit de peser et de justifier chaque détail de l'organisation du dispositif en corrélation avec l'apparition d'un comportement tendant vers une autonomisation de l'acte d'apprendre.

BERTIN (1996) préconise deux lignes de force dont le formateur doit tenir compte pour organiser l'espace de formation : *agir pour apprendre et comprendre cette (inter)action*. Autrement dit, l'environnement pédagogique doit être organisé de telle sorte que le sujet soit invité naturellement à passer à l'action. Dès lors, une multitude de questions assaille le concepteur de l'espace d'autoformation : Comment créer un espace de travail individuel ? Quels supports et outils mettre dans celui-ci ? A quelle distance significative le formateur doit être pour qu'un sujet puisse produire une action libre, sans appréhension d'un jugement ? Etc. D'autre part, ce cadre organisateur doit également encourager une réflexivité de l'acte. A nouveau, le concepteur doit songer à l'emplacement des pairs pour qu'une relation de décentration soit possible. Il doit également réfléchir à tous les outils susceptibles d'amorcer une réflexion de la part du stagiaire sur son activité.

La cohésion de l'aménagement de l'environnement pédagogique introduit alors la notion de cadre organisateur de l'action du sujet, de la conceptualisation des savoirs et des savoir-faire pour apprendre. Plus exactement, l'environnement pédagogique détermine le comportement du sujet dans sa façon d'apprendre. La disposition d'un outil informatique dans l'espace de travail, la présence d'un pair à proximité et/ou encore l'éloignement du formateur ont une incidence sur la démarche d'autonomisation, sur la prise de conscience du sujet d'être un apprenant et non un formé, sur la capacité d'apprendre à apprendre.

Cette tâche du formateur consistant à penser chaque détail de l'environnement éducatif est le premier accompagnement du sujet par le pédagogue. Il est un organisateur qui, une fois l'espace de formation mis en place, prend le parti de se mettre de côté pour ne pas s'interposer entre le sujet et l'objet, entre l'apprenant et le savoir (AUMONT et MESNIER, 1992). Comme dans le cas de la métaphore de l'entraîneur, le concepteur pédagogique organise le lieu de la construction du savoir et, du même coup, libère l'action et l'activité du stagiaire. BLANDIN (1990) note, à ce sujet, que cela est possible notamment grâce à l'intégration des technologies, déchargeant le formateur de certains aspects de la transmission de savoir. Cependant l'existence et la présence de ces outils dans un dispositif de formation ne sont évidemment pas suffisantes en soi. C'est, une nouvelle fois, l'environnement

éducatif dans sa globalité c'est-à-dire le fruit de la réflexion du concepteur qui détermine "*la logique d'usage de ces nouveaux auxiliaires pédagogiques*" (BRAUN, 1991).
Quoiqu'il en soit, le formateur, de part cette mise en retrait, attribue ainsi le rôle central dans l'acquisition de connaissance à l'apprenant. Ce dernier se doit, dès lors, d'être actif, responsable et de tendre vers un comportement autonome. Dans ce contexte pédagogique, il est à noter que le formateur n'est pas pour autant absent. Seulement, sa fonction s'est orientée vers l'aide au développement de la personnalité et des compétences des stagiaires.

b. Facilitateur-dialoguiste

LAURILLARD (1993) dénonce la difficulté de certains sujets à formaliser et à conceptualiser leurs savoirs pratiques et les savoir-faire. Il préconise alors une "*pédagogie conversationnelle*" entre l'acteur et le facilitateur pour aider le premier à faire la transition entre une "*connaissance expérientielle*" et une "*connaissance conceptuelle*". Dans cette perspective, cet auteur propose quatre fonctions pédagogiques au dialogue : discursive, adaptative, interactive et réflexive.
Le formateur a une position d'aidant et maintient une communication bilatérale dans laquelle il ne conteste en aucune façon la parole de l'apprenant. Il favorise seulement la prise de conscience des conceptions du sujet dans l'action. Il invite l'individu à voir au-delà du simple résultat pratique l'intérêt que celui-ci peut avoir pour la suite de l'activité. Il encourage les démarches de rétroaction, de feed-back et d'introspection de l'apprenant pour comprendre son action, son erreur. Enfin il motive la personne à généraliser et à conceptualiser ses résultats et les démarches qu'il a adoptées. LECLERQ (1999) synthétise les fonctions du dialoguiste par l'effectuation d'un travail réflexif à double visée : sur une matière (une discipline) et sur un sujet. Plus qu'un transmetteur, il est un passeur grâce au dialogue et notamment grâce à la parole de l'apprenant.

Nous parlions plus haut du langage et de ses propriétés. Nous avons là une illustration de l'intérêt pédagogique d'inviter le sujet à verbaliser sa pratique et ses actions. En effet, comme le souligne l'auteur de l'entretien d'explicitation, VERMESCH (1989), *le simple fait de commencer à nommer constitue le début d'une distance du sujet par rapport à lui-même et par rapport à l'objet.* A travers la parole énonçant une situation vécue, le stagiaire reformule ses savoirs et se les réapproprie de façon consciente. Cette démarche constitue le support d'une "décontextualisation" des savoirs, de l'émergence d'une approche nouvelle et méthodique, d'une correction ou d'un changement de point de vue (HEBERT-SUFFRIN, 1999). Le dialoguiste joue ici le rôle de l'entraîneur qui revient avec le stagiaire sur les processus que celui-ci a opérés. Il l'aide à comprendre et à se comprendre dans l'activité d'apprentissage.
Sans revenir sur les propriétés de la parole et de la prise de conscience, il nous semble important d'insister sur l'incidence du rôle de dialoguiste. Celui-ci ne doit pas se substituer aux stagiaires en transmettant un savoir et en communiquant unilatéralement. Bien au contraire, il invite les apprenants à parler de leurs expériences d'apprentissage car le langage leur permet de prendre conscience de leur activité et de la structurer puisque la verbalisation a une valeur directement organisatrice (VYGOTSKY, 1985).

Dès lors, le pédagogue est un médiateur (BRUNER, 1983) qui facilite l'identification des stratégies utilisées et favorise le passage de l'action à sa conceptualisation. Il est également, de part cette fonction, un aidant qui incite les sujets à analyser les écarts entre les résultats obtenus et les résultats désirés lors de situations-problème. Pour synthétiser, il aide le sujet à faire ce qu'il ne sait pas faire à l'origine et il facilite la prise de conscience des conditions de la réussite : la situation, les actions, la méthode, les activités cognitives, affectives voire métacognitives.

c. Evaluateur

Ce terme a souvent été employé pour désigner la fonction du formateur correspondant au contrôle principalement des connaissances des apprenants. BARBOT et CAMATARRI (1999) s'interrogent sur l'impact d'une telle évaluation sommative dans un processus d'autoformation. Par contre, comme l'évoquent HENNER-STANCHINA et HOLEC[38], l'évaluation formative[39] fait partie intégrante de l'apprentissage. Dès lors, il n'est pas question d'ôter au pédagogue sa fonction d'évaluateur. Cependant celle-ci porte sur les représentations, les compétences, les méthodes de travail, les réactions à l'incertitude, les comportements de l'apprenant. L'objet n'est évidemment pas d'être sanctionnant. Cette analyse du stagiaire, au contraire, consiste à prodiguer des conseils méthodologiques, à fournir des situations de remédiation, à alerter sur les risques encourus, à aider à apprendre mieux. L'évaluation est donc une fonction indispensable pour entretenir une relation d'aide avec l'apprenant (DUPUIS, 1993).

d. La relation d'aide

Comme l'a montré BRISSONNET (1993), les conceptions de l'aide sont multiples. Il est donc utile de délimiter l'entendement de la relation d'aide dans le cadre de l'autoformation et d'être vigilant à ne pas produire un contre-résultat sous couvert de fournir une aide à un stagiaire.

Les éléments avancés déterminant les fonctions du formateur laissent entrevoir des séquences d'interaction entre le facilitateur et l'apprenant mais également des périodes durant lesquelles les deux acteurs sont séparés par une distance significative. A partir de ce constat, nous pouvons nous interroger sur le rapprochement entre le pédagogue et le sujet. Est-ce au formateur d'interpeller le stagiaire ou est-ce à ce dernier de solliciter l'expert pédagogique ?

Evidemment, il n'y a pas de règle. Dans l'absolu, les deux cas peuvent être productifs. Cependant, le fait que l'apprenant sollicite le pédagogue renforce l'idée que la gestion de la formation est à la charge et à la responsabilité du premier et non du second. Cela indique que nous sommes face à un dispositif s'inscrivant dans le cadre de l'autoformation et de l'autodirection du stagiaire.

Par ailleurs, le fait que le formateur soit une personne-ressource sollicitée par le sujet évite au pédagogue de fournir une aide à une personne qui n'en a pas besoin. Trop souvent, des professeurs

---

[38] HENNER-STANCHINA, C., HOLEC, H. *Evaluation in an Autonomous learning schème.* In. Mélange pédagogique, Université de Nancy, CRAPEL, 1977.

[39] Il existe de nombreuses évaluations en formation comme l'ouvrage de BARBIER (1990) l'atteste. Cependant trois sont fréquemment utilisées : le diagnostic, l'évaluation sommative, l'évaluation formative. Dans le cadre de l'autoformation, l'évaluation formative est essentielle car elle permet au stagiaire de revenir sur sa démarche, de comprendre, de résoudre les problèmes et d'apprendre. Elle est dite interne puisqu'elle est exécutée uniquement par et pour l'apprenant.

pensent anticiper les difficultés des élèves et proposent une aide inutile qui peut nuire au bon fonctionnement cognitif des enfants ou des adultes :

> « *On ne s'en rend pas compte bien souvent que l'on apporte une aide à un enfant qui n'ai rien demandé, ce qui a pour conséquence que non seulement il a à subir des apprentissages qui le mettent en échec mais que, par-dessus le marché, il va devoir assumer les pulsions curatives de ceux qui vont lui imposer leur aide bienveillante pour le sortir de son échec scolaire. Il me semble que l'on ne peut pas, sans danger majeur pour son avenir, apporter – pour ne pas dire imposer – n'importe qu'elle aide à un enfant en difficulté dans ses apprentissages. C'est pourquoi, il est essentiel, avant de mettre en place un système d'aide, quel qu'il soit, de réfléchir sur le sens de la difficulté de l'enfant afin de savoir un tant soit peu ce que l'on veut faire et ce que l'on cherche à faire.* » (MONNERAY, 1993)

Même si MONNERAY traite de la relation d'aide dans le cadre de l'échec scolaire pour un public en formation initiale, deux points restent pertinents. D'une part, le formateur n'a pas à fournir une aide à une personne qui ne le demande pas implicitement ou explicitement. D'autre part, il ne suffit pas de vouloir aider pour être utile à l'apprenant. Faut-il encore savoir comment répondre à la demande de l'autre et s'assurer que l'aide provoque une avancée suffisamment significative. En disant cela, nous pensons qu'une aide est fondamentalement pertinente si elle permet au sujet de trouver lui-même les moyens de résoudre son problème. Il n'est donc pas question de résoudre une erreur pour l'autre.

DOLY (1997) voit également dans toute intrusion de l'enseignant dans l'activité de l'individu une inhibition potentielle des compétences et des stratégies déjà élaborées ou en voie de l'être. Ceci fait référence à la célèbre boutade de LACAN : « *si je me mets à la place de l'autre, l'autre où est-ce qu'il se mettra ?* ». On en revient donc à préciser la nature de la relation d'aide. Il s'agit pour le formateur d'intervenir en faveur d'une personne et à sa demande. Les synonymes appui, assistance, collaboration, concours, coopération, secours, soutien et accompagnement indiquent que l'aidant se trouve à côté de l'aidé et qu'il ne se substitue pas à lui. Autrement dit, la résolution du problème ou le dépassement de l'échec revient à l'apprenant. Le formateur n'est présent que pour faciliter ces démarches et permettre au sujet d'en prendre conscience et de les comprendre.

De la même façon, aider ne consiste pas à répéter plusieurs fois les mêmes explications. Tout d'abord, imposer un système de compréhension à quelqu'un ne contribue pas à assimiler durablement le point de vue ou la façon de faire de la personne qui parle. D'autre part, les mêmes causes produisant les mêmes effets, la répétition a peu de chance d'aboutir à une compréhension. Par contre, l'aide peut consister à inviter une personne à partir de ce qu'il sait pour aller vers ce qu'il ne sait pas encore. Il s'agit de mettre en action l'apprenant pour qu'il construise ses propres représentations et ses jugements. Dès lors, la qualité première d'un aidant n'est pas de parler mais d'écouter, de reformuler voire de proposer des expériences. Cela nous mène à considérer l'aide d'un point de vue psychologique. Dans ce cadre, le pédagogue renonce, une fois encore, à apprendre quelque chose à quelqu'un. Il ne fait qu'ouvrir un espace d'expression libre pour qu'il puisse accompagner le sujet dans la détermination du problème ou de l'échec, dans l'explicitation de l'action et/ou de la démarche cognitive. De part cette posture du formateur, l'apprenant ose penser et exposer l'objet de ses pensées.

Dans les années 80 voire début 90, l'appréhension de certains acteurs de la formation incitait ceux-ci à prédire une diminution de l'intervention des formateurs de part l'intégration des Technologies

d'Information de Communication Educative (TICE). Le bilan que nous pouvons faire en ce début du XXI^{éme} siècle diffère de ce point de vue. Si le formateur intervient moins, c'est au profit du pédagogue. D'autre part, les TICE ne sont que des outils à fort potentiel. Ils permettent aujourd'hui d'envisager la formation permanente sereinement même si nous n'en sommes qu'aux balbutiements dans le cadre de l'autodirection de l'apprenant. La formation continue peut alors répondre individuellement aux besoins et aux attentes personnalisées. D'autre part, avec l'essor des dispositifs d'autoformation, nous avons une réponse à la formation tout au long de la vie, une formation réactive, une formation au moment où l'on en a besoin, une formation qui parle et qui part du projet personnel.

Dès lors, même si le formateur reste un expert d'une matière (d'une discipline), sa tâche se complexifie et s'enrichit. Il est à la fois concepteur et gestionnaire d'environnement d'apprentissage, facilitateur, évaluateur, médiateur, *négociateur de sens avec ceux qui apprennent* (DELACOTE, 1996), etc. Il est maintenant le garant d'une culture pour apprendre de manière à la fois individuelle et "autonomisante".

Deux métaphores grecques du commandement peuvent être transposées à la manière d'accompagner pédagogiquement des stagiaires :

> « *celle du berger avec son chien et sa canne qui assurent que le troupeau va là ou il veut qu'il aille et celle du jardinier qui plante, arrose, accompagne d'engrais, dégage des herbes nuisibles ce qu'il veut voir éclore et fleurir.* » (DELACOTE, 1996)

Dans le cadre de l'autoformation, l'attitude du jardinier est celle adoptée par le pédagogue. Elle est probablement la plus adaptée à un apprentissage durable et parallèlement à une construction de soi comme apprenant concernant le stagiaire. Par contre, chercher une réponse à un problème et à une situation, élaborer ses propres outils pour apprendre, conceptualiser ses pratiques efficaces et formaliser ses savoirs demandent un temps plus conséquent qu'un enseignement disciplinaire uniquement centré sur une politique pédagogique de transmission de savoirs (attitude du berger). Telle est une des conditions de l'autoformation, il faut laisser du temps au temps pour tendre vers une façon d'apprendre en autonomie.

Cependant le formateur n'est pas la seule personne-ressource intervenant dans la formation de l'acte d'apprendre par le sujet. La co-présence de pairs[40] intervient dans le processus d'apprentissage comme nous l'avons déjà vu dans le cadre de la décentration due au conflit cognitif ou simplement au niveau de la verbalisation du sujet.

2. La co-présence des pairs

L'autoformation n'est évidemment pas synonyme de "solo-formation" comme le précise CARRE (1999). Au contraire, les dispositifs prévoient une multitude de personnes-ressource comme cela est le cas des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, du travail coopératif ou des cercles d'étude. Mieux encore, dans l'approche intégrale de l'autoformation c'est-à-dire l'autodidaxie, TREMBLAY (1996) fait part de son expérience et constate la mise en place d'un réseau. Parents, amis, relations ou encore experts, apprenants, etc. peuvent composer le cercle des personnes-ressource de

[40] Les pairs peuvent donc être présents dans une même salle bien qu'ils aient chacun un parcours de formation individualisé et personnalisé. La co-présence s'illustre, au fur et à mesure des expériences, dans le cadre de la FOAD grâce à des forums, des listes de discussion ou des communications sous formes de "chat" ou "mél". Nous sommes conscient que ce dernier mode de communication n'est pas encore au point car nous ne maîtrisons pas le langage de l'aide distanciée.

l'autodidacte. Par conséquent, envisager l'autoformation comme le seul dispositif adéquat à ROBINSON CRUSOE (CARRE, 1999) est battu en brèche.

En effet, une absence de décentration et un égocentrisme strict sont voués à freiner toute perspective d'apprentissage. L'homme a besoin de confronter ces expériences aux déclarations d'autrui pour se construire (JAKOBSON, 1963). Autrement dit, un apprenant ne peut se représenter objectivement les choses, les autres et soi sans conflit cognitif. DUMAZEDIER (1999) perçoit la médiation humaine comme la dynamique de l'autoformation permanente dans toutes situations. Il reste à comprendre l'importance du pair et sa participation dans le contexte d'un dispositif d'autoformation. Nous ne reprendrons pas les bienfaits ni même les mécanismes du conflit cognitif. Nous aborderons ici seulement ce qu'un pair en co-présence avec d'autres apporte et comment définir la relation d'aide.

a. La relation entre pairs en référence à la dimension sociale de l'apprentissage

La théorie sociale de l'apprentissage a accordé une certaine importance à l'imitation. Celle-ci consiste à s'approprier l'expérience d'autrui et à l'utiliser c'est-à-dire à adopter un comportement et à obtenir les conséquences qui en résultent. Cet exercice d'imitation est d'autant plus facile que les conditions propices à une identification sont réunies. Un statut identique, une même appartenance à une catégorie socioprofessionnelle, une situation familiale similaire facilitent une projection d'une expérience sur une autre.

Cette imitation est fréquente chez les stagiaires intégrant nouvellement un dispositif d'autoformation. La situation d'apprentissage s'avère si nouvelle puisque rompant avec le mode transmissif des formations traditionnelles que le sujet, en manque de repère, porte une attention accrue sur le comportement des pairs mieux adaptés. Comme BANDURA[41] (1977) le mentionne concernant l'imitation, outre l'attention, les nouveaux stagiaires vont alors retenir et reproduire l'attitude des autres apprenants, plus expérimentés dans le cadre du dispositif. Il reste également un élément avancé par ce chercheur : la motivation. Celle du sujet est de bénéficier de l'expérience des autres pour adopter une conduite favorable à l'organisation de la formation. D'ailleurs, à ce niveau, interrogeons-nous sur le comportement que l'apprenant va adopter dans le contexte de l'autoformation. Que voit-il chez les pairs qui le poussent à prendre son autonomie et à privilégier l'initiative personnelle ?

VIOLET (1996) apporte un élément de réponse dans le cadre de l'autonomisation de l'apprentissage : le paradoxe mimétique. Celui-ci s'illustre parfaitement par l'expression suivante : « *imite-moi, ne m'imite pas* ». En effet, le cadre organisateur incite à ce que chacun des apprenants agisse en fonction de ses acquis, de sa personnalité, de son histoire, etc. Dès lors, il s'agit de confirmer par le comportement des pairs l'attitude à avoir pour conquérir l'autonomie d'apprentissage. Le comportement qui semble apparaître comme favorable à l'autonomisation est l'adoption d'une démarche praxéologique dont la référence principale est soi et nul autre.

La dimension sociale de l'apprentissage ne s'arrête pas à la seule démarche d'imitation. Elle rend compte également de la richesse collective et individuelle d'un travail en commun. L'échange, la communication, le conflit cognitif, les négociations sont tous des éléments qui opèrent une prise de conscience à plusieurs niveaux chez un sujet. Le contrôle de l'activité d'un individu passe souvent par

[41] BANDURA, A. *Self-efficacy : Toward a unifying theory of behaviour change*. Psychological Review, 1977, pp.191-215.

cette dimension sociale de la relation d'aide entre apprenants. Le groupe peut jouer le rôle de tuteur dans la formation de l'acte d'apprendre (DOLY, 1997).

b. La relation d'aide entre pairs

Qu'est-ce qu'un pair ? Cette interrogation peut surprendre mais il est question de s'interroger sur la notion de parité entre apprenants lorsque ceux-ci forment une variété relativement hétérogène d'expériences, de niveaux de formation initiale, d'histoires de vie, de compétences, de demandes et de besoins. De plus, dans un dispositif comme celui des APP, l'entrée et la sortie permanentes associent des personnes en début et en fin de parcours de formation. Comment, dans ces circonstances, peut-on percevoir la relation d'aide ou même l'entraide entre pairs ?[42] Deux points doivent être éclaircis. Tout d'abord, comme TREMBLAY (1996) le souligne, il serait plus pertinent d'envisager pour l'autoformation la notion de réseau pour percevoir plusieurs pairs participant à l'auto-socio-construction des savoirs et à la formation de l'acte d'apprendre en autonomie.

Ensuite, la variété des profils, des connaissances et des niveaux des pairs constitue la richesse même de la relation d'aide :

> « *Tous savants et ignorants (mais pas des mêmes choses), tous offreurs et demandeurs (pas dans les mêmes processus), tous apprenants et enseignants (en recherche constante), nous nous signifions une parité qui facilite l'écoute, le respect mutuel, l'intégration de la pensée et des contenus du savoir. Parité qui permet à l'autre de prendre en compte ce qu je lui dis, de faire d'une parole interpersonnelle, une parole intrapersonnelle.* » (HEBERT-SUFFRIN, 1999)

Ce réseau de pairs peut alors devenir un formidable outil d'entraide secondant la relation pédagogue/stagiaire tant au niveau de la résolution de situations-problème qu'à celui de l'incitation à une réflexion sur la façon personnelle d'apprendre. Cependant les rapports entre apprenants et ceux avec le formateur diffèrent. En effet, le statut de pair propose une autre relation d'aide, distincte de celle qu'entretient un expert pédagogique avec l'apprenant. Lorsqu'un stagiaire porte assistance à un autre, le dialogue rend compte, le plus souvent, d'une non-directivité dans la façon d'expliquer. De part sa position, un sujet ne peut imposer à son semblable son point de vue puisqu'il est lui-même face à des incertitudes et une absence de maîtrise. RICHARDOT (1999) met en avant trois conditions nécessaires dans une relation d'aide chez les deux personnes :

❶ *J'attends qu'une vérité sorte du dialogue ;*

❷ *J'ai mon idée sur la question ou sur le problème* ;

❸ *J'admets par principe que l'autre peut avoir raison contre moi.*

Dans ces conditions, TREMBLAY (1996) pense qu'une relation peut amener les apprenants à trouver eux-mêmes les solutions et leur laisser la liberté de choisir ce qu'il semble leur convenir. Non imposée, la parole de l'autre est sujette à réflexion et peut provoquer une décentration. De plus, elle est acceptée puisqu'elle se présente comme un conseil, un point de vue ou une aide. Mais au-delà même d'une résolution de situation-problème, la seule présence d'un pair qui expose modestement son histoire, son travail, sa méthode, son action, etc. est déjà une aide de par le réflexivité que l'aidé entend en écho :

[42] Telle est une des interrogations que nous aurons l'occasion de traiter dans l'analyse de nos résultats.

> « *La prise en compte des questions, la confrontation avec des impressions à requestionner, les intuitions et les expériences de l'autre me font prendre conscience que mes propres expériences, mes impressions, mes intuitions sont à requestionner, qu'elles parlent d'abord de moi-même. Ce cheminement tendu vers l'autre facilite pour moi les activités mentales d'une pensée dynamique.* » (HEBERT-SUFFRIN, 1999)

La relation d'entraide entre pairs n'est dès lors pas uniquement orientée vers la résolution de problème. Plus fondamental, ce qu'apporte l'autre est une remise en question de soi, une décentration et une réorganisation de son propre système d'apprentissage. Cette relation d'aide entre pairs est d'autant plus efficace qu'elle est le plus souvent une initiative improvisée, une démarche naturelle et bienveillante. L'aidant n'intervient que pour fournir une aide libre, gratuite et lucide. Le stagiaire s'expose et donne son point de vue pour aider sans attendre forcément un bénéfice émergent de l'échange avec l'aidé (GOUHIER, 1993).

Il est important de considérer la coopération entre pairs dans le cadre qui est le notre. Bien souvent, le dispositif d'autoformation renvoie à une relation d'aide épisodique agrémentée de relations sociales pendant les pauses que s'accordent les apprenants. Il n'est donc pas question de développer ici plus en détail le travail de groupe et son intérêt pour l'acquisition de connaissances et la construction d'un acte d'apprendre personnel.

Les centres de ressources, les APP, les salles d'autoformation se décrivent, le plus souvent, comme une co-existence de plusieurs espaces de travail individuel dans lesquels chaque sujet élabore son projet et acquiert des savoirs et des savoir-apprendre. Loin de nier l'importance des relations sociales, l'organisation éducative privilégie l'activité du sujet dans l'environnement pédagogique et notamment dans une relation homme/machine.

3. Des pédagogies de l'autoformation

Le projet de l'apprenant est une des clés de l'autoformation. Le parcours (ou encore nommé programme) de formation est directement lié à l'objectif que le sujet veut atteindre au-delà du stage et de sa présence dans le dispositif. Dès lors, la pédagogie développée en autoformation consiste à s'appuyer sur le désir et l'intérêt du sujet. Il s'agit de fournir des outils et des situations en corrélation avec le projet du candidat :

> « *Ils* [les adultes] *jugent la formation efficace s'ils peuvent mettre en relation la théorie et la pratique et envisager la possibilité de faire des transferts de leurs apprentissages. Cette façon d'aborder la formation ne doit pas être interprétée comme une approche bassement utilitaire ; elle doit être perçue plutôt comme l'expression de la motivation et du désir d'améliorer une pratique professionnelle ou de se préparer à occuper sans interruption un emploi pendant toute la vie active. Les adultes veulent développer leurs compétences au moment où ils en ont besoin et ils souhaitent acquérir des connaissances ciblées, pertinentes et à jour. S'ensuit une façon particulière d'apprendre.* » (HENRI, 1996).

Cependant ce dont certains individus ne se doutent pas, tout au moins au début de la formation, c'est qu'ils vont aller au-delà d'une simple acquisition de connaissances. Ils vont apprendre à mieux se connaître et à formaliser un acte d'apprendre transférable, par la suite. Néanmoins, pour que cette alchimie soit possible, il est nécessaire de penser et d'organiser l'environnement pédagogique dans ce sens. Nous avons pu appréhender le rôle et les fonctions du formateur. L'apport des pairs a été également signalé comme indispensable à la formation de soi et de sa façon d'apprendre. Il est

question maintenant de percevoir trois pédagogies de l'autoformation rattachées à celle du projet (MEIRIEU, 1999) : une pédagogie des conditions, une pédagogie individualisée propre à un public adulte et une pédagogie de la distance.

a. Une pédagogie des conditions

Cette pédagogie est sûrement la plus appropriée pour faire émerger une autoformation cognitive. Elle est en quelque sorte le support de cette dernière en fournissant un cadre organisateur (MOCKER et SPEAR, 1981). PESTALOZZI, *cet éternel contemporain*[43], a permis de passer d'une pédagogie des causes à une pédagogie des conditions. Parallèlement, concernant le formateur, cette transition annihile la prétention d'agir sur l'autre et favorise une humilité dans sa participation à la construction des individus. En effet, la première de ces pédagogies posait comme postulat que l'enseignant pédagogue pouvait former son disciple à son image. Il était la principale cause de l'instruction et de l'apprentissage du formé. Ce dernier n'était que l'objet de la réussite alors que l'éducateur en était le sujet. Seulement, apprendre ne s'enseigne pas ! Dès lors, le recours à une pédagogie des conditions s'impose et supplée à la première :

> « *Une pédagogie des conditions est une pédagogie qui crée les conditions pour que l'apprentissage s'effectue, pour que ce miracle extraordinaire et invraisemblable se fasse, pour que quelqu'un qui ne sait pas faire quelque chose apprenne à le faire en le faisant.* » (GEORGE, 1999)

Les conditions de la construction de l'acte d'apprendre correspond à une organisation pédagogique, mise à la disposition de l'apprenant et qu'il utilisera suivant ses propres modalités. Elles représentent un espace où sont en accès libre des ressources comme le stipule AUMONT et MESNIER (1992). Il n'est pas seulement question de documents, de guides, d'outils pédagogiques ou encore de supports informatiques. Les pairs et l'expert d'un savoir sont, comme nous l'avons vu, des personnes-ressource pouvant être sollicitées par l'apprenant. L'appropriation des savoirs est donc le travail de l'acteur par le biais de son initiative, d'une recherche d'une solution appropriée à la situation, d'une organisation personnelle. Les conditions pédagogiques environnementales sont néanmoins essentielles pour aider le sujet à apprendre et à mieux se connaître comme apprenant :

> « *Il n'y a de pédagogie que du dispositif : à condition d'entendre ce terme comme une situation créée par la formation dont l'objectif est de mettre l'apprenant en position d'assurer lui-même sa propre formation. "Situation-problème" disent les uns, "méthodes actives" disent les autres... Peu importe l'étiquette, ROUSSEAU a déjà dit l'essentiel : "Tout faire en ne faisant rien".* » (MEIRIEU, 1999).

Nous verrons plus loin que les outils informatiques peuvent représenter des conditions favorables à l'acquisition de connaissances et à l'organisation des méthodes. Cependant, au-delà des supports techniques et de la disposition des ressources, le concepteur a engendré des situations de formation modulables. Il est conscient des problèmes que les sujets vont rencontrer. Il doit avoir également prévu les conditions nécessaires pour que les stagiaires dépassent les obstacles. Autrement dit, derrière l'espace pédagogique se trouve la réflexion du pédagogue concernant une pédagogie des conditions. En cela, il ne se substitue pas à l'apprenant, il lui donne seulement les moyens de sa construction et l'élaboration de ses savoirs.

---

[43] Aux yeux de MEIRIEU comme le souligne GEORGE (1999).

b. L'andragogie et/ou une pédagogie individualisée

Nous ne tenons pas essentiellement à opposer l'andragogie à une pédagogie pour enfants. Cependant nous devons l'évoquer car elle met l'accent sur la particularité de l'accompagnement d'un adulte vers l'autonomie et vers l'auto-formation (la formation de soi par soi grâce au dispositif). Effectivement, mettre à nouveau l'adulte sur les bancs d'école représente un échec tant pour l'apprenant (notion de régression) que pour le système éducatif.

Il est donc recommandé de tenir compte des spécificités de l'adulte. Les connaissances à acquérir sont généralement des savoirs utiles au contexte socioprofessionnel dans lequel est l'individu. Reprendre l'ensemble du cursus de la formation initiale serait donc inapproprié voire sans intérêt pour le sujet. L'adulte en formation doit être considéré par rapport à son projet. D'autre part, les stagiaires ont, en eux, compétences et connaissances sur lesquelles la formation doit s'appuyer pour développer des savoirs et un comportement autonome dans l'apprentissage.

L'andragogie ne s'arrête pas à ces quelques critères pour justifier d'une pédagogie propre à l'adulte. Il y a également toute une dimension existentielle qu'il est bon de prendre en compte. GOGUELIN (1983) montre qu'une formation d'adulte ne se résume pas à une acquisition de connaissances car l'apprenant ne peut se détacher de sa personnalité, de son vécu, de son statut social. De plus, il demande fondamentalement, la plupart du temps, plus qu'un savoir ou un savoir-faire. Il recherche un savoir-être personnel. Dès lors travailler avec un adulte, c'est lui proposer un devenir global, un savoir émancipateur c'est-à-dire jouer sur les deux tableaux : l'acquisition des connaissances et le développement d'un devenir autonome. En s'appuyant sur l'ensemble des éléments constituant le sujet, l'apprentissage repose sur des forces vives telles que l'activité affective, l'ambition, le passé, etc. de l'acteur. De part cette conception de l'andragogie, on perçoit une pédagogie, un accompagnement qui ne peut être complètement défini à l'avance. Il est donc question d'une pédagogie individualisée voire personnalisée, différente pour chaque sujet.

L'occasion se présentera, plus bas, de préciser en détail un dispositif de formation individualisée : les APP. Cette individualisation s'est accrue à partir du début des années 80. La formation continue se centre alors sur l'apprenant et répond à une tendance sociale à l'individualisme. Dès lors, le sujet peut intégrer des formations proposant un parcours personnalisé, une validation d'acquis individuelle, un bilan d'orientation personnel. Projets et histoire de vie sont autant d'éléments pris en compte dans le contexte de la formation permanente des sujets.

La pédagogie individualisée ne consiste pas uniquement à offrir une formation au plus près des besoins et de la personnalité des apprenants. Elle implique et responsabilise ces derniers. D'ailleurs, en amont de la pédagogie individualisée se trouve, le plus souvent, un contrat pédagogique (CARRE, 2002) liant l'apprenant au centre de formation. Ce document stipule d'une part la responsabilité et les objectifs à atteindre par le sujet et d'autre part l'obligation de moyens qu'à le centre et l'engagement d'un suivi pédagogique.

c. Une pédagogie de la distance

La distance se comprend dans les deux sens[44] du terme. Concret, elle représente un écart entre deux points ou plus exactement, dans notre cas, entre deux personnes. Cette distance sert dans ce cas-là à libérer l'action du sujet afin qu'aucun jugement ne soit porté sur l'organisation en devenir de l'apprenant. Instinctives, intuitives, les démarches n'ont pas pour obligation d'être raisonnées. Cette distance encourage le droit à l'erreur et à s'appuyer sur celle-ci pour adopter et construire des méthodes efficaces et raisonnées. Cet écart entre les deux acteurs de la formation est alors une donnée pédagogique dans le dispositif. Concrètement, elle s'observe par la distance physique qui sépare l'apprenant de l'expert pédagogique ou encore entre les apprenants eux-mêmes.

Plus abstrait, la pédagogie de la distance consiste également à favoriser la distanciation[45] entre le sujet et ses actions ou ses activités cognitives et affectives. Cette distance est un premier pas vers l'autonomie. Elle induit comme référence principal à l'apprentissage le sujet c'est-à-dire le "je" impliqué dans l'action et qui cherche un sens à son organisation, à ses décisions et à sa gestion. Cette distanciation correspond à une boucle récursive évaluant et organisant les démarches cognitives opérées. De nature réflexive, elle est constatée notamment à la suite d'interrogations émises lors d'un résultat France à celui attendu ou encore lors d'une médiation humaine avec un formateur ou un pair.

Cette notion de distance que nous retrouverons avec l'utilisation des outils informatiques, plus bas, est d'une importance capitale. En effet, cette période d'absence c'est-à-dire lorsque nous sommes coupés du monde qui nous entoure et pendant laquelle nous revenons sur une situation ou une activité est cruciale. Toutes les stratégies d'apprentissage, qu'elles soient cognitives ou métacognitives, sont issues de cette distanciation. Elle est cette prise de recul nécessaire à l'optimisation de l'objectivité sur soi et sur son action ou encore à la conceptualisation, à la structuration de l'action et de l'apprentissage. La distance isole pour faire de l'apprenant la principale référence à la construction et à l'organisation du savoir. Elle induit, de ce fait, la distanciation. Nous pourrions associer cette phase à celle de la fermeture de l'approche systémique de MORIN (1977), vu plus haut, pendant laquelle le sujet se forme avant d'opérer une nouvelle ouverture sur les autres, sur les choses et sur le monde.

Cette pédagogie de la distance est une pédagogie de la liberté comme l'a montré ROUSSEAU (1762). Elle introduit un apprentissage fondé sur l'empirisme et sur une approche heuristique pour inciter "l'autoformation" et "l'auto-formation".

4. La relation homme/machine

L'ordinateur a envahi les foyers, les collectivités locales, les entreprises, les centres socioculturels, etc. La fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication est telle que l'informatique, en tant que discipline, est devenue une connaissance minimum que chacun doit

---

[44] « *Une des caractéristiques de l'analyse réside dans la distance qu'elle instaure entre les pôles concernés, sources et bases, qu'il s'agisse des relations interindividuelles avec ou sans instruments interposés, institutionnelles ou intra-individuelles, tel le recul du sujet vis-à-vis de lui-même. Cette distance recouvre des acceptions multiples. Elle peut être géographique ou spatiale.* » (LEMOINE, 1994).

[45] La distanciation sera un thème aborder plus bas dans le cadre de la praxéologie.

acquérir[46] (BRETON & al., 1990). La formation ne fait pas exception, elle voit en cet outil le salut de l'homme libre, autonome et adapté à la demande socioprofessionnelle des sociétés occidentales :

> « *L'homme cultivé n'est pas celui qui a acquis des connaissances mais celui qui sait trouver le fond documentaire dans lequel il trouvera l'information et dont il a besoin et qu'il saura traiter avec des "technologies de l'intelligence".* » (CHAMBAT & LEVY, 1991).

Nous comprenons donc les motivations et les enjeux de l'intégration de l'informatique dans les centres de formation. Cependant notre interrogation est, ici, toute autre. Elle porte plus précisément sur l'apport des technologies d'information et de communication éducatives dans la construction des connaissances et de l'acte d'apprendre. Après avoir abordé la mise en place d'une pédagogie médiatique, nous nous centrerons spécialement sur l'intérêt des outils informatiques et de celui de la relation homme/machine.

a. La mise en place d'une pédagogie médiatique

Les dispositifs d'autoformation se présentent le plus souvent comme une structure reposant sur un environnement informatisé. Il est vrai que les outils informatiques permettent, entre autres, une transmission de savoirs. Néanmoins, il est important de ne pas voir l'outil comme suffisant pour constituer un dispositif. PORTELLI a souligné (1996) ce travers. Pour certains acteurs de la formation quelque peu enthousiastes à l'intégration des TICE, l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), les *arbres de connaissances* et les didacticiels suffisaient à concevoir une organisation pédagogique relative à "l'autoformation" et à envisager la mise en place instinctive de démarches d'apprentissage autonomes. Ce raccourci de l'un à l'autre est voué à l'échec et est, de plus, réducteur. En effet, ce n'est pas l'outil qui fait l'autoformation mais la conception du dispositif pédagogique qui détermine l'usage du support technique. Tout comme ce n'est pas un programme informatique qui engendre une construction des connaissances mais le questionnement et l'activité de l'apprenant avec la machine. De ce fait, est-ce le contenu de plusieurs logiciels ou est-ce le rapport homme/machine qui introduit la notion d'autoformation et d'autonomie ?

ETEVE (1995) nous a déjà alerté concernant les dérives possibles du modèle "self-service" relatif au courant "*technico-pédagogique*". Certains dirigeants de centres de formation pensaient faire l'économie de la présence d'un formateur grâce aux Technologies d'Information et de Communication Educative (TICE), faisant du sujet-apprenant un autodidacte en puissance. Cet enthousiasme du tout informatique s'est très rapidement dissipé à la fin des années 80. Au-delà d'une telle représentation fantasmagorique, il reste que les supports informatiques multimédias peuvent assurer une partie de la médiation entre le savoir et l'apprenant, tout en répondant à un souci d'individualisation de la formation.

Dès lors, les dispositifs en lien avec le concept d'autoformation, dans une approche éducative et "*pédagogico-médiatique*" (GALVANI, 1995), se sont engagés dans une organisation de la transmission des connaissances en limitant autant que possible le face à face pédagogique. La médiation du savoir par le formateur est remplacée par une relation homme/machine. Celle-ci s'est

[46] BRETON, P., RIEU, A.-M., TINLAND F. *La technoscience en question*. SEYSSEL : Champ Vallon, coll. Milieux, 1990.

généralisée notamment dans les centres de ressources, la Formation Ouverte et A distance (FOAD) ou encore dans les Ateliers de Pédagogies Personnalisées (APP). Cependant une telle pédagogie médiatique ne suffit pas à expliquer l'autoformation et l'autonomie d'apprentissage. En effet, il ne suffit pas de transférer la transmission de connaissance d'un homme à une machine pour que l'apprenant soit autonome. En d'autres termes, les TICE ne réviseront pas les théories constructivistes de l'apprentissage.

Par contre la transmission des savoirs n'est pas le seul atout des TICE. Plus spécialement, les propriétés inhérentes à une machine informatique, connectée ou non, comportent quelques avantages favorisant l'élaboration de l'acte d'apprendre et dynamisant l'activité cognitive du sujet. Pour illustrer nos propos, B. SCHWARTZ (1973) propose une pédagogie de la liberté. Nous pouvons constater dans cette perspective que les TICE n'imposent pas une manière d'apprendre mais offrent une multitude de possibilités de le faire. Mieux encore, elles invitent le sujet à percevoir laquelle lui convient le mieux pour élaborer un acte d'apprendre personnel :

> « *Par l'entreprendre et la recherche, les apprenants sont donc plus souvent en mesure de vivre une forme de "réconciliation" de la main et du cerveau. La valeur de l'essai dans l'apprentissage invite les dispositifs de formation à ouvrir aux adultes la possibilité d'inventer leur propre mode d'appropriation du savoir dans une libre fréquentation de celui-ci avec les outils qui le permettent.* » (AUMONT et MESNIER, 1992)

Ainsi les technologies d'information et de communication éducatives incitent l'apprenant à agir et à structurer l'acte d'apprendre personnel. Il semble, comme nous l'avons vu plus haut, que l'informatique encourage l'apprenant "*à s'administrer lui-même*" de part les nouveautés qu'offrent les technologies. Nous pensons précisément à la particularité d'une relation homme/machine et à l'architecture des logiciels et des didacticiels.

b. L'intérêt des TICE

Globalement notre approche et notre analyse des supports technologiques sont "*anthropocentriques*" (RABARDEL, 1995). Notre préoccupation porte principalement sur les effets de l'interaction homme/machine concernant "*l'auto-socio-construction du savoir*" et de soi comme apprenant. Cependant connaître certaines propriétés des TICE contribue à comprendre et, par la suite, à éclairer l'activité du stagiaire dans l'acquisition de connaissances et dans l'élaboration de l'acte d'apprendre personnel.

<u>L'architecture des TICE et l'interactivité</u>

Nous n'avons qu'à observer les architectures des outils informatiques pour percevoir l'étendue de la marge de manœuvre laissée aux apprenants. En effet, au cours de sa navigation, l'individu peut avancer, reculer, retourner à l'étape antérieure, débuter l'exercice ou s'attarder sur la ou les leçons. L'outil est donc au service de son utilisateur. Il permet au sujet d'accéder à l'information à son rythme et de transformer celle-ci en connaissance suivant ses propres modalités.

En effet, de plus en plus, les logiciels et les didacticiels se présentent comme des espaces regroupant une multitude d'outils à la disposition de l'apprenant. Il appartient à ce dernier de s'organiser dans cet espace pour acquérir les connaissances désignées par le parcours de formation. Parmi les différentes

formes d'architectures de didacticiels, la structure "*arborescente à niveaux hiérarchiques multiples*[47]" et la structure "*maillée*[48]" (AGOSTELLINI, 1996) des hypertextes sont les plus courantes. Elles affichent explicitement l'intention du concepteur de l'outil de proposer un espace dans lequel le sujet doit faire ses propres liens tant au niveau de la navigation qu'à celui des mises en relation et de la construction des connaissances.

Les TICE proposent donc diverses pistes d'exploration, plusieurs outils de construction, différents médias de présentation de la connaissance. Il y a une réelle liberté laissée à l'utilisateur dans la manipulation de l'outil. Ce choix pléthorique de lecture et d'intervention dans les supports pédagogiques est considéré comme un atout[49] par JACQUINOT (1993). Il invite, pour le moins, l'acteur à s'interroger sur son mode personnel d'appropriation et l'encourage à se structurer dans sa façon d'apprendre.

Nous venons de voir que la dimension réticulaire et non linéaire des produits multimédias peut illustrer une liberté pour apprendre (ROGERS, 1988). Effectivement, les TICE favorisent une attitude exploratoire, et souvent ludique, au sein de multiples arborescences. De plus, elles développent une activité accrue chez les sujets découvrant le contenu du logiciel ou du site Internet. Cependant le problème intervient lorsque l'utilisateur comprend que son action n'a de chance d'être constructive et productive que s'il l'organise pour qu'elle devienne efficace. Autrement dit, le sujet prend conscience qu'une machine, aussi perfectionnée qu'elle peut l'être, reste un outil ou un instrument. Il s'attribue alors le rôle d'apprenant et non plus celui d'enseigné. Il interroge son action et gère l'interactivité avec les programmes informatiques :

> « *Les actions sont mises en jeu dans des environnements qui permettent une complexification de l'activité de l'utilisateur en maintenant une charge cognitive constante (...). Le multimédia est avant tout (...) une nouvelle forme de penser la transmission de connaissances et il n'est plus question de stockage mais d'organisation (...).* » (AGOSTELLINI, 1996).

Cette organisation dont parle AGOSTELLINI est d'autre part facilitée par le mode spécifique qu'est l'interaction entre l'homme et la machine. L'interactivité d'ailleurs est un des points distinguant les programmes informatiques des autres outils pédagogiques. Que ce soit les supports écrits ou photographiques, ils sont essentiellement statiques et n'ont pour objet que de présenter des informations ou des directives comme le souligne BERTIN (1996). Ces supports ne peuvent prendre en compte la réaction du lecteur et ne fournissent aucun feed-back.

L'interactivité est définie comme une situation de dialogue homme/machine. JACQUINOT (1997) distingue deux types généraux d'interactivité. Le premier s'inscrit dans une activité langagière. L'utilisateur et l'ordinateur se répondent et donnent l'aspect d'une conversation. Cette dernière apparaît soit sous la forme d'un langage naturel soit en langage codé. Le second type est celui que l'on retrouve dans l'utilisation d'un logiciel de bureautique. L'activation d'une commande produit le résultat de l'action.

---

[47] « *Une structure arborescente à niveaux hiérarchiques multiples est organisée à partir d'un écran de départ où viennent se raccorder des structures linéaires, en étoile ou en combinaison.* » (AGOSTELLINI, 1996)

[48] « *La structure maillée est une structure où tous les écrans sont reliés les uns aux autres.* » (AGOSTELLINI, 1996)

[49] Cependant, si BERTIN (1996) perçoit favorablement la responsabilisation du sujet sur le processus général d'acquisition des connaissances, il émet tout de même une réserve sur la possibilité qu'offrent certains outils d'amener les apprenants à perdre l'objectif de la formation et à s'éparpiller dans plusieurs directions et, au final, n'en retenir aucune.

L'intérêt, quelle que soit l'interactivité, réside dans le retour que l'apprenant a de l'action qu'il vient d'émettre. Comme le souligne LINARD (1998), toutes commandes activées par le clavier ou la souris produisent un résultat immédiat, visible à l'écran. Cette interactivité incite l'apprenant à opérer une rétrospection sur son action voire sur les raisons expliquant celle-ci en fonction du résultat. Se dessine alors, à nouveau, le mouvement réflexif qui conduit le sujet à analyser et à réorganiser son action et son activité cognitive.

Cette volonté et cette capacité de comprendre comment nous agissons et d'exercer un contrôle sur notre propre apprentissage correspondent à une activité dite de métacognition (JACQUINOT, 1997). C'est alors en tant qu'outil cognitif que se situe la contribution majeure des postes informatiques (PAPADOUDI, 1998). Les possibilités ainsi ouvertes par le numérique corroborent les intuitions remarquables de VYGOTSKY (1930). Pour ce psychologue, il existe un « *effet structurant de l'utilisation d'artefacts sur l'activité du sujet : il nomme cela le concept d'acte instrumental pour caractériser la recomposition d'ensemble de l'activité qui en est la conséquence.* ». Par conséquent, un des rôles fondamentaux de la machine informatique est d'être le miroir des activités (physique, cognitive, affective, métacognitive), des croyances, du comportement de la personne en face de l'écran.

L'effet miroir et l'absence de rapport intersubjectif

Le plus ancien des artefacts permettant un accès à ce que nous sommes est le miroir ou le reflet de l'eau dans lequel Narcisse se contemple, comme le remarque LEMOINE (1994). Cet instrument ne permet pas seulement de voir ce qui nous est invisible par l'absence de feed-back, de retour. Il ne renvoie pas uniquement une image sociale. Il est l'instrument de l'auto-distanciation, de l'auto-correction et de l'auto-construction de soi.

Cet effet miroir, comme nous l'avons déjà abordé, peut s'illustrer par le conflit cognitif. Dans la confrontation des représentations et des conceptions personnelles à celles d'autrui, HEBERT-SUFFRIN (1999) souligne que ceci ne fait que nous renvoyer notre propre image. Seulement, nous ne passons pas par un outil mais par le regard de l'autre. La décentration qui en résulte correspond à une distanciation de soi par les yeux de l'autre.

Cet effet s'observe également avec les TICE. Les fonctions des outils informatiques sont multiples mais leur qualité première est de permettre à chaque fois une opérationnalisation visible de nos actions. Ils sont l'artéfact de l'acte instrumental, nous fournissant le résultat de nos actions sur un écran comme pour nous inviter à les évaluer. Ils renvoient à l'utilisateur sa réussite ou son échec et l'incitent à prolonger la rétrospection et l'introspection pour déceler les raisons de l'obtention ou non du résultat attendu.

L'effet miroir des TICE consiste donc à aller plus loin que l'obtention d'une solution en adéquation à une situation déterminée. Il engage une relation de l'apprenant vers lui-même. L'action est alors objet de compréhension, d'évaluation et de formalisation des méthodes, des pratiques, des savoirs, du comportement et de l'acte d'apprendre personnel. Ce phénomène est dû à l'auto-distanciation, obtenue grâce à ce support intermédiaire qui médiatise la relation de soi à soi. A partir de cet état

intervient *l'auto-emprise* consistant à revenir sur les actes et les processus engagés pour leur analyse (LEMOINE, 1994).

Cet effet miroir doit être combiné avec un sentiment de sécurité chez l'apprenant. En effet, une action libre et contribuant au processus global d'apprentissage ne peut se faire que lorsque l'apprenant n'est pas sujet à évaluation et à jugement subjectif. B. SCHWARTZ (1981) rappelle les conséquences du rapport inégalitaire entre l'élève et le maître. L'attente d'une réponse du premier à destination du second pouvait donner lieu à une sanction ou tout simplement à un jugement négatif. Comment, dans ces conditions, l'erreur peut-elle être un levier à une réussite future ? Le ressentiment d'une telle situation peut également constituer un blocage à une éventuelle participation ou à une prononciation de son point de vue. La présence de rapport intersubjectif annihile, dans certains cas, une rétrospection sur les causes de l'erreur. Seule l'activité affective prédomine et provoque une focalisation sur l'image de soi à connotation négative. N'avons-nous jamais entendu : « je suis nul ! ». Cette expression est directement issue d'un ressentiment affectif et non fondé sur un raisonnement objectif.

Cependant l'absence de rapport intersubjectif dans la relation homme/machine permet de libérer l'action du sujet. Elle donne droit à l'erreur et motive l'initiative. L'apprenant peut aisément "*réfléchir sur et dans l'action*" (TREMBLAY, 1986), corriger celle-ci ou l'annuler, essayer et tâtonner juste pour voir ce que cela donne comme résultat. La relation homme/machine a, de plus, des répercutions positives non négligeables dans la relation qu'entretient le stagiaire avec le formateur :

> « *Cet environnement est, peut-être, thérapeutique par son point faible qui est le manque d'affectivité machine-enfant (...). Il permet à l'enfant de s'enrichir, de diminuer sa peur de l'exploration, au point où peu à peu il rentre en communication avec l'adulte qui est à ses côtés.* » (B. SCHWARTZ, 1981)

Mieux encore, la peur de l'échec comme l'est l'erreur peut être un élément mobilisateur pour comprendre et analyser l'activité engagée. Tel est un des points que nous essaierons de démontrer dans notre recherche car nous pensons qu'il contribue à construire un acte d'apprendre efficace et personnelle. Pour l'instant, il n'en demeure pas moins que les situations d'interaction avec un ordinateur sont assez particulières pour que certains effets connus comme désagréables dans des situations classiques puissent être atténués et modifiés (DUFOYER, 1989).

La machine informatique, de par sa nature et son potentiel, a contribué a déplacé la problématique de la formation du pôle traditionnel du formateur vers celui de l'apprenant en relation avec ses processus d'acquisition de connaissances (LINARD, 1996). Dans ce dispositif, le pédagogue, loin d'être éloigné des centres de formation, est devenu, entre autres, concepteur de l'espace d'apprentissage dans lequel les TICE ont un rôle central. En conséquence de quoi l'individu se voit responsabiliser dans sa fonction d'apprenant. Le contrat éducatif (DIEUZEDE, 1994) laisse au sujet l'initiative dans le choix des moyens pour atteindre ses fins. L'acteur est, dès lors, impliqué dans un espace de travail comprenant des supports pédagogiques, des outils informatiques, la co-présence de pairs et un pédagogue (dialoguiste, aidant et facilitateur) pour "s'autoformer" et "s'auto-former".

C. L'approche cognitive de l'autoformation

L'approche cognitive comme planète de la galaxie du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF) rassemble les études relatives aux mécanismes psychologiques mis en œuvre pour apprendre à apprendre. Comme le mentionne CARRE (1994), la notion centrale est celle de l'autodirection[50] de l'apprentissage, englobant tous les processus en "auto-" : autoévaluation, autorégulation, etc. Par ailleurs, nous tenons à souligner que cette approche de l'autoformation repose fondamentalement sur la psychologie du développement relative au constructivisme à travers les travaux, entre autres, de PIAGET, de BRUNER et de VYGOTSKY.

CARRE (2000) propose une problématique psychologique de l'autoformation. Celle-ci a pour objet de s'interroger et de déterminer l'activité psychologique (cognitive et socio-affective) d'un sujet lorsque celui-ci opère une gestion de son apprentissage en autodirection. La maîtrise et le contrôle s'effectuent, dans ce cas, au niveau de l'acte d'apprendre mais aussi au niveau des capacités et d'une personnalité propres à chacun. La question posée est donc : quelle est l'activité cognitive et socio-affective répondant à ce phénomène d'apprentissage autonome ?

Cette thèse a pour vocation de soumettre une autre problématique en questionnant l'activité psychologique (cognitive et socio-affective) de l'individu quand celui-ci construit son acte d'apprendre en même temps qu'il cherche à acquérir des connaissances disciplinaires. Comment apprend-il à maîtriser et à contrôler les ressources pour apprendre ? Comment acquiert-il cette capacité à s'autodiriger ? Telles sont les interrogations s'inscrivant dans notre approche cognitive de l'autoformation et de l'auto-formation. Cette problématique consiste à percevoir la genèse de l'autodirection grâce à la praxis et aboutissant à l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre.

1. L'autoformation cognitive

Deux points seront soulevés pour appréhender l'autoformation dans son approche cognitive. Le premier consiste à définir l'autodirection en s'appuyant sur les protagonistes de cette notion. Le second s'oriente vers l'intérêt d'une telle approche : apprendre à apprendre. Pour ce faire, nous aborderons la notion de métacognition, activité du sujet consistant à se construire lui-même en agissant et en portant un regard sur le sens de l'action.

a. L'autodirection

Définir l'autodirection revient à faire un bref historique concernant l'apparition de ce terme en Amérique du nord. Le canadien TOUGH écrit, en 1967, un ouvrage sur la façon de mettre en place et de réaliser les projets d'apprentissage sans la présence d'un enseignant. Il définit dès lors l'autoformation comme la prise en charge de la formation par l'apprenant. Il démunit ainsi le formateur de toutes ses prérogatives pour les attribuer aux autodidactes. TOUGH formule douze tâches relatives à l'organisation d'un apprentissage :

[50] Cette notion fut fortement inspirée des études menées en Amérique du Nord, entre autres par TOUGH (1967), ROGERS (1969), KNOWLES (1975) et LONG (1989).

« *1. Décider de son objectif d'apprentissage ;*
2. Décider quand apprendre et comment organiser le temps consacré à l'apprentissage ;
3. S'approprier les moyens financiers qui lui permettront de financer son projet ;
4. Choisir un endroit où étudier ;
5. Choisir les moyens ;
6. Trouver les réponses et les outils dont il aura besoin ;
7. Résoudre le manque de motivation ;
8. Surmonter certaines difficultés reliées au projet ;
9. Gérer les doutes et favoriser la réussite du projet ;
10. Evaluer son niveau de connaissance et de performance ;
11. Surmonter ses difficultés à comprendre certains aspects de la matière étudiée ;
12. S'orienter vers l'étape suivante après avoir complété une partie de ses apprentissages. » (TOUGH, 1967).

Le cadre de la réflexion de TOUGH fait référence au thème de l'autodidaxie. L'autodirection du mode d'apprentissage est totale puisqu'il ne s'agit pas seulement de répondre aux questions où, quand, quoi et comment apprendre, d'un point du vue cognitif. Les modalités de financement de l'autoformation font également partie de la responsabilité du sujet comme nous pouvons le remarquer. Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'énonciation de ces douze tâches commence globalement par des préoccupations relativement matérielles (financement et lieu de sa transformation) puis se focalise sur un caractère pédagogique (apprendre : comment, avec quels moyens et combien de temps) et se conclut par l'évocation de compétences cognitives et socio-affectives (la motivation, les doutes, le dépassement de l'obstacle) engagées dans la réalisation d'un projet d'apprentissage. Cette notion de projet est considérée par TOUGH (1971) comme centrale. Elle est une des clés de l'autoformation des adultes apprenant sans enseignant : "*learning without a teacher*" (1967).

Le terme "d'autodirection" fut introduit la première fois comme un des concepts de l'autoformation et de l'autodidaxie dans une publication majeure de ROGERS (1969), "*Freedom to learn*". Cette liberté pour apprendre est donc destinée à l'apprenant ainsi responsabilisé dans son mode d'acquisition de connaissances et dans la gestion des ressources pédagogiques pour ce faire. Notons que l'autoformation y est dépeinte dans un champ institutionnel éducatif et non dans le cadre de l'autodidaxie.

KNOWLES (1975) reprendra l'expression "*self-directed learning*" dans son guide à l'attention des apprenants et des enseignants souhaitant aborder l'autoformation. L'autodirection décrite repose sur l'initiative du sujet et n'exclut nullement l'aide et l'accompagnement d'autrui. Il met en avant les axes sur lesquels l'individu doit se prononcer pour s'autoformer. Il est question de diagnostiquer les besoins, de formuler les objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines et matérielles, de développer et de mettre en œuvre des stratégies personnelles sans oublier une évaluation des résultats en guise d'auto-évaluation de l'autodirection. Nous retrouvons, comme chez TOUGH, la recherche de réponse aux interrogations : où, quand, comment et pourquoi apprendre.

LONG va recentrer la notion d'autodirection sur l'activité cognitive de l'apprenant. Selon lui, l'intérêt principal de l'autodirection réside dans la considération d'un processus mental intentionnel :

> « *La variable essentielle de l'autodirection de l'apprentissage n'est pas la variable sociologique, ni le facteur pédagogique. La distinction principale a trait à la variable psychologique, c'est-à-dire le degré auquel l'apprenant, ou le "soi", conserve un contrôle actif du processus d'apprentissage.* » (LONG, 1989)

LONG accentue la dimension psychologique de l'autodirection. Il met en avant la richesse de l'activité du sujet en relation avec une construction d'un apprentissage personnel dans le cadre d'un dispositif d'autoformation prévoyant accompagnement et aide. Il s'agit de percevoir l'autodirection du point de vue du sujet notamment à travers l'auto-emprise (LIVET, 1994) et l'auto-contrôle opérés par celui-ci dans son rapport aux choses, aux autres et à soi.

b. La faculté de contrôle

Comme le GRAF le mentionne, l'autodirection de l'apprentissage ne se réduit pas seulement à une prise de pouvoir de l'apprenant concernant le déroulement de sa formation. Elle correspond également à une faculté de contrôle du sujet. Dans ce cadre, CARRE (1992) rappelle les trois niveaux que sont le contrôle pédagogique, le contrôle social et le contrôle psychologique. Le premier s'entend comme une gestion du sujet en ce qui concerne les supports, les ressources, les rythmes de travail, etc. Ce premier contrôle s'exerce donc sur l'ensemble des circonstances de la formation et sur l'organisation du champ ouvert par le dispositif.

Le second contrôle, dit social, concerne la gestion par le stagiaire de l'organisation et de l'objectif de sa formation. L'autodirection s'entend par la prise de décision par l'individu quant à sa participation et à la finalité de celle-ci dans une institution ou dans tout autre organisme socio-éducatif pour la réalisation de son projet personnel.

Le troisième contrôle, qui est l'objet même de notre recherche, est qualifié de psychologique. A ce niveau, l'autodirection s'entend comme la gestion de l'activité cognitive et socio-affective. En effet, elle est le plus souvent perçue comme la gestion des habiletés correspondant à un travail intellectuel. Dès lors, l'autodirection s'illustre par la mise en place et le développement des ressources de l'acteur (compétences et capacités). Elle est également une évaluation et une régulation des stratégies cognitives. Elle correspond, par ailleurs, à une organisation méthodique de l'acte d'apprendre en autonomie du et par le sujet. Cependant le contrôle ne s'applique pas uniquement à la dimension cognitive bien qu'appartenant au domaine psychologique. Doute, ambiguïté, motivation, incertitude, frustration sont également des éléments à prendre en compte puisque le sujet devra les gérer pour autodiriger sa formation et sa transformation comme TREMBLAY (1986) le souligne. L'engagement de l'individu implique une dimension affective car l'autodirection de l'apprentissage implique parallèlement une meilleure connaissance de soi, de ses habiletés, de ses habitudes mais aussi de ses réactions et des pratiques instinctives.

DELACOTE (1996) définit trois catégories de capacités cognitives sur lesquelles cette notion de contrôle psychologique s'opère. Au premier stade, l'activité de contrôle s'applique sur celle de l'acquisition d'un savoir d'un domaine particulier. Le deuxième niveau correspond à la compréhension des conditions dans lesquelles on peut utiliser ce savoir. Enfin, la troisième et dernière catégorie représente le niveau le plus élevé de contrôle des capacités cognitives. Elle correspond au pilotage métacognitif :

> « *La faculté de contrôle (...) revient à assurer le contrôle conscient et volontaire, par un individu, de ses propres processus cognitifs, de raisonnement, de la manière dont il apprend, de ce qui se passe dans sa mémoire (...) et de la manière dont il peut en*

modifier le fonctionnement pour améliorer le résultat et l'impact. » (DELACOTE, 1996)

Cette faculté de contrôle, caractérisant l'autodirection, nous conduit vers la métacognition. En d'autres termes, il est question d'une gestion de l'apprentissage d'un point de vue singulier c'est-à-dire de celui du sujet en train d'apprendre un savoir disciplinaire et de comprendre ce qu'il fait pour cela.

c. La métacognition

La "*cognition*[51] *de la cognition*" comme FLAVELL, fondateur du concept, la définit de façon lapidaire renvoie l'activité du sujet à un niveau "méta" comme le confirme YUSSEN : la métacognition, *c'est cette activité mentale par laquelle les autres processus mentaux deviennent objet de réflexion*[52]. Nous retrouvons implicitement, dans cette dernière définition, les mécanismes sous-jacents tels que la prise de conscience, la réflexivité, le contrôle et la régulation. Toutes les activités cognitives propre à l'apprentissage sont mobilisées dans la métacognition, par contre l'objet de l'apprentissage diffère. Celui-ci n'est pas un savoir disciplinaire pouvant être acquis par l'action mais l'activité même régissant l'acte d'apprendre. D'une manière conventionnelle et brève, nous dirions qu'il n'est pas seulement question d'apprendre mais d'apprendre à apprendre comme le remarque FLAVELL :

> « *La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs (...). Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.* » (1976)

Dans ce contexte, la faculté de contrôle constitue une méta-compétence de l'autodirection et de l'autoformation (voire de l'auto-formation) c'est-à-dire des méta-apprentissages. MAUDSLEY définit ce dernier vocable comme suit : *un processus par lequel l'apprenant devient conscient et contrôle de plus en plus ses façons habituelles (...) de percevoir, de chercher, d'apprendre et de se développer*[53]. Cette définition à l'intérêt de mentionner que l'autodirection, d'une part, n'est pas une finalité mais un processus et, d'autre part, se forme progressivement à partir d'activités cognitives pratiquées qui sont, seulement ensuite, conscientisées et contrôlées. D'ailleurs les études de TREMBLAY (1996), menées autour de l'autodidaxie, mettent en avant la mise en place de l'autodirection à partir des règles et des habitudes qui caractérisent à la fois l'apprenant et l'apprentissage impliqués dans la praxis.

La métacognition est dès lors un processus de contrôle et de formalisation de la pratique personnelle pour apprendre s'acheminant vers une faculté à s'autodiriger. Cette capacité de contrôle se décline par une méta-compréhension de soi dans l'action. Parallèlement à la réalisation d'une action visant un objectif et une efficacité dans les moyens de l'atteindre, le sujet surveille, questionne et réfléchit au sens de son activité. Une notion de dédoublement est présente dans l'activité métacognitive puisqu'elle se coordonne avec une attention portée sur l'action ou sur la résolution de problème.

---

[51] DOLY (1997) précise qu'il convient d'entendre le terme de cognition comme une activité de connaissance plutôt que les connaissances elles-mêmes comprises comme produits de cette activité.

[52] YUSSEN, S.R. *The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development.* In FORREST-PRESSLEY, D.L., MACKINNON G.E. & WALLER T.G. (Eds), *Metacognition, cognition and human performance, vol. 1 : Theoretical perspectives.* New York : Academic Press., 1985, pp. 253-283.

[53] MAUDSLEY, D.B. *A theory of meta-learning and principles of facilitation : an organismic perspective.* Thèse de doctorat (Ed.), Faculté d'éducation, Université de Toronto, 1979.

Nous sommes partis du concept central de l'autoformation dans son approche cognitive pour ensuite percevoir derrière l'autodirection un outil qu'est le contrôle s'appliquant sur la pratique habituelle et sur les actions menées et non conscientisées à l'origine. Dès lors, la faculté du sujet à émettre une vigilance sur son activité physique, cognitive et socio-affective nous a conduit à prendre en considération le processus de la métacognition. Ceci a permis de constater que l'autodirection repose avant tout sur une construction de l'acte d'apprendre à partir d'une praxis libre d'un sujet responsable comme le souligne justement BOUCHARD (1996). Dès lors, nous entrons dans l'approche cognitive de l'auto-formation de soi comme apprenant et l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre dont la finalité est l'autodirection d'apprentissage dans une perspective psychologique en référence à LONG (1989).

2. L'autoformation à l'autodirection et "l'auto-formation"

L'approche cognitive de l'autoformation fut notre point de départ dans la mise en place de cette recherche mais notre objet s'est progressivement déplacé vers une notion d'auto-formation comme préalable à l'autodirection. En effet, une maîtrise et un savoir personnel dans l'acquisition de connaissances hors des institutions éducatives s'observent dans le comportement des autodidactes, décrit par TREMBLAY (1981). Ces apprenants autonomes identifient leurs besoins et déterminent leurs objectifs. Ils assument la responsabilité de la gestion de leur projet en définissant les contenus, les moyens pour les acquérir et les personnes-ressources pouvant les aider. Cette autodirection, poussée à son paroxysme au niveau de l'autodidaxie, est également l'axe de recherche de l'approche cognitive de l'autoformation, comme nous venons de le voir. Fondé sur une psychologie du développement socio-cognitif, l'objet des recherches se centre sur l'analyse et la compréhension des processus faisant référence à l'activité du sujet apprenant en autonomie dans une instance de formation.

Notre approche se veut être en marge, bien qu'indissociable de celle dépeinte ci-dessus. Notre préoccupation est de comprendre comment émerge l'autodirection de la praxis de l'apprenant[54]. Quelles sont les activités qui permettent à un individu novice de s'auto-socio-construire un acte d'apprendre, faisant référence à l'autodétermination, l'autorégulation, l'autoréflexion, etc. ? Tel est l'objet de notre étude. Cependant, avant de présenter les résultats obtenus, nous allons énoncer ce qui nous semble être le fondement de l'autoformation de l'acte d'apprendre et de l'autodirection.

a. La genèse de l'autodirection : la responsabilité, le projet et l'action

La responsabilité de l'apprenant, correspondant à la prise en charge de son mode d'apprentissage, est la plupart du temps induite par le contexte et non issue d'une aspiration de l'individu à l'autodirection. En effet, l'autoformation semble rarement être un objectif visé par les stagiaires présents dans les centres éducatifs. Leur présence est la plupart du temps motivée par un besoin d'acquérir un savoir utile à leur pratique socioprofessionnelle ou en voie de l'être. Même si l'autonomie

[54] Il semble, à ce stade, essentiel de souligner que nous avons abordé l'approche éducative de l'autoformation pour déterminer les lieux de la praxis et le contexte pédagogique expliquant, en partie, la construction de soi comme apprenant c'est-à-dire l'auto-formation.

est un atout, leur intérêt est d'acquérir des connaissances et non d'apprendre à apprendre ou de diriger leur formation.

Cette responsabilité est donc due au dispositif qu'ils intègrent. Dès l'entrée en formation, le contrat pédagogique invite les sujets à jouer un rôle actif dans la réalisation de leur projet :

> « *La formation autodirigée, bien qu'accompagnée, repose pour une grande part sur la responsabilité, les capacités de décision et de contrôle de l'apprenant. Le sujet se verra à négocier (au moins), voire à décider de l'ensemble des paramètres de son apprentissage : où, quand, pourquoi, comment, avec qui, jusqu'à quand, quoi... apprendre ? Il s'agira alors d'un déplacement indépendant, dont le participant reste le maître, non seulement quant à son point d'arrivée mais quant à l'ensemble des conditions de voyage.* » (CARRE, 1992)

La responsabilité du stagiaire est une des pierres angulaires de l'autoformation et de l'autodirection. Elle représente un engagement du sujet dans sa démarche de formation et encourage l'initiative. L'autodirection ne peut d'ailleurs émerger qu'à cette condition express. En effet, l'administration de l'organisation de l'apprentissage tend vers l'autoformation que si la responsabilité de l'acteur est engagée. Autrement dit, l'autodirection est un objet de préoccupation pour son auteur parce que celui-ci parie sur ses compétences, ses connaissances, sa réflexion et sa personnalité pour organiser son mode d'apprentissage. De plus, de l'efficacité de l'activité dépend la concrétisation du projet personnel de l'individu. D'ailleurs, TOUGH (1971) a plusieurs fois affirmé que l'acte d'apprendre chez les adultes était motivé par les bénéfices escomptés c'est-à-dire par les objectifs poursuivis dans le projet d'apprentissage. Un glissement apparaît sur les raisons suscitant l'émergence d'une responsabilité et expliquant l'autoformation et l'autodirection.

Par les propos que nous venons de tenir, nous avons mis en avant le fait que l'environnement pédagogique provoque une prise de responsabilité chez l'apprenant. Celle-ci est, ensuite, renforcée par l'engagement personnel du sujet que ce soit dans l'organisation de son mode d'apprentissage ou dans la concrétisation de son projet.

Néanmoins, il semble que la source principale maintenant la responsabilité du stagiaire soit l'action. Celle-ci est la source de toute construction cognitive et métacognitive comme l'avait déjà mentionné PIAGET (1974). Elle est le dénominateur commun des trois grands domaines de l'autoformation et de l'autodirection : *l'acquisition de connaissances, le développement de compétences à l'apprentissage et la mise en forme de soi par une production de sens* (GALVANI 1999). C'est alors dans un rapport libre et personnel à l'action que nous pourrons trouver les clés des processus cognitifs et socio-affectifs expliquant la formation de l'acte d'apprendre et l'auto-formation comme apprenant.

b. Une constellation satellite à l'approche cognitive de l'autoformation

Il nous est difficile de rester uniquement dans une approche cognitive de l'autoformation lorsque celle-ci consiste à percevoir une construction d'un acte d'apprendre et une meilleure connaissance de soi comme apprenant en s'appuyant sur une action personnelle. L'implication psychologique est bien évidemment principale. Cependant nous devons considérer tout ce qui intervient dans l'élaboration d'une "personnalité apprenante" et dans le développement de capacités et de compétences relatives à une manière singulière, personnelle et autonome d'apprendre. Pour cette raison, nous avons établi une constellation de la galaxie de l'autoformation intégrant l'influence des diverses composantes de l'auto-construction de l'acte d'apprendre et de l'auto-formation de soi comme apprenant :

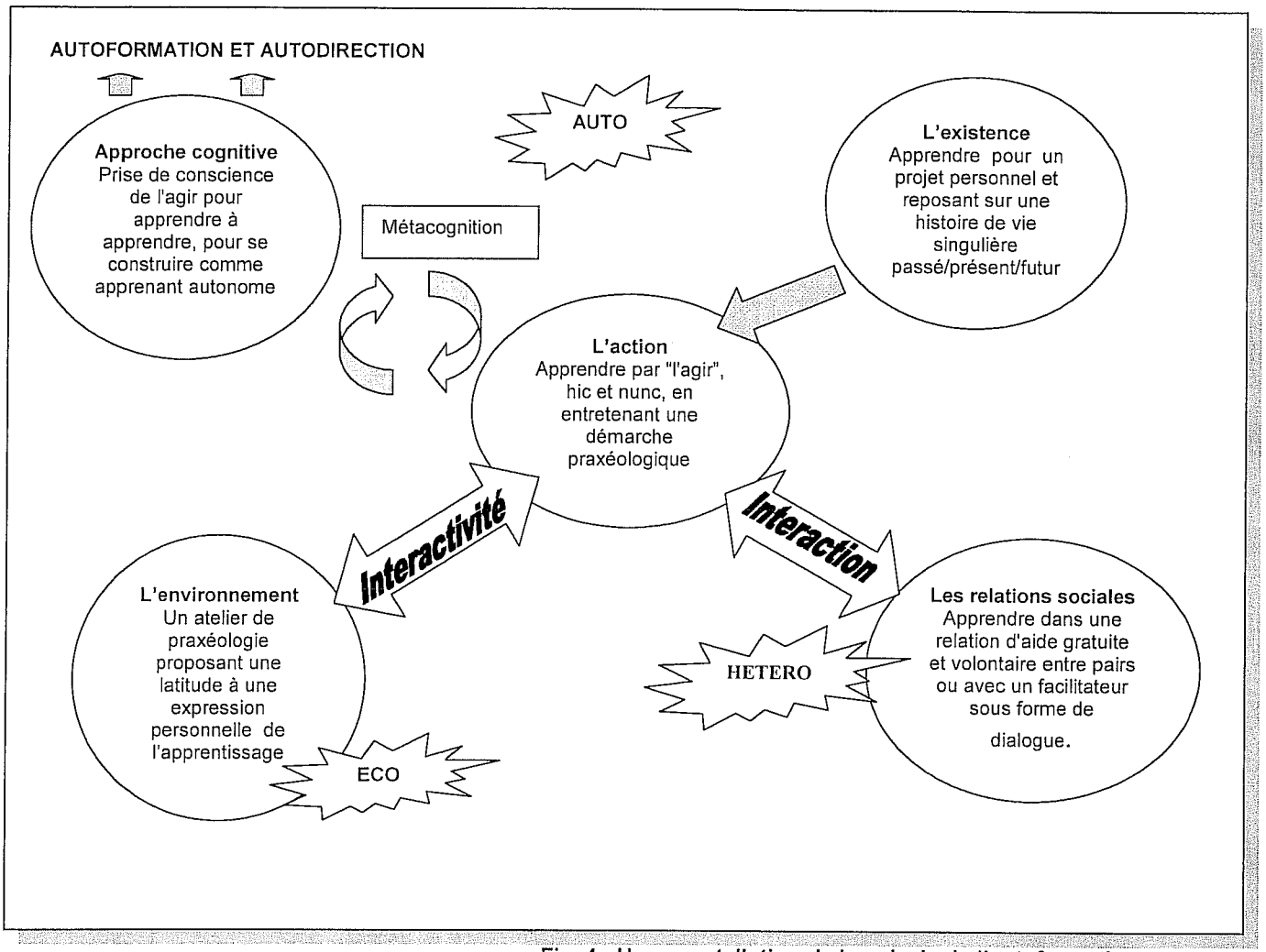

Fig. 4 : Une constellation de la galaxie de l'autoformation

Ce schéma n'a pas pour vocation de révolutionner toute autre représentation du concept d'autoformation. Il s'agit uniquement d'appréhender les processus "d'auto-formation" et "d'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre personnel". Pour cela, cette figure resitue l'approche cognitive de l'autoformation dans une dynamique du modèle interactionniste de l'apprentissage. En partant de l'action et de l'interaction sujet/environnement, l'apprenant apprend et apprend à apprendre.

Il nous paraît crucial de comprendre comment se met en place l'autodirection avant même de déterminer les mécanismes cognitifs et métacognitifs qui la caractérisent. A partir de là, les notions d'apprentissage et d'autoformation ainsi que les processus psychologiques engagés doivent être restitués à l'échelle de l'action de l'homme dans un environnement :

> « *Il n'y a de véritable apprentissage qu'en autoformation. En d'autres termes, il n'y a de savoirs authentiques que parce qu'un sujet construit des connaissances en élaborant des réponses aux questions qu'il se pose, en cherchant des informations permettant de surmonter les obstacles qu'il rencontre, en élaborant des schèmes d'action en répondant à des familles de problème qu'il sait identifier, en ajustant ses propositions en fonction des aléas qui se présentent, en adaptant ses comportements en fonction de situations nécessairement imprévisibles, en réinvestissant progressivement ses acquis pour accroître sa capacité à apprendre et à apprendre encore.* » (MEIRIEU, 1999)

L'approche cognitive de l'auto-formation, comme préalable à l'autodirection, ne nous semble, dès lors, possible qu'en partant de l'action et des circonstances d'une auto-socio-construction de l'acte

d'apprendre c'est-à-dire dans l'interaction[55] avec l'environnement (le pole "éco"), avec les autres (le pôle "hétéro") et soi (le pôle "auto"). Dans ce cadre, nous allons nous reporter aux compétences-clés de l'autoformation de TREMBLAY (1996) pour commenter notre constellation et aborder chaque pôle.

Apprendre autrement : l'action et l'existence

Apprendre autrement consiste à mettre un candidat face à un champ ouvert de possible dans lequel il va devoir opérer un choix pour apprendre. Cette phrase[56] correspond exactement à la liberté et à la perturbation que celle-ci provoque lorsque le sujet doit acquérir des connaissances en partant uniquement d'une façon d'apprendre personnelle dont il n'a pas encore conscience. Comme si tout se mettait en place grâce à la participation du sujet sans qu'il ne maîtrise tous les éléments de l'apprentissage.

TREMBLAY (1996) fait référence aux situations heuristiques dans lesquels les autodidactes progressent et s'organisent au fur et à mesure que leur projet évolue. Ceci fait référence à l'émergence d'une connaissance personnelle dans laquelle *le sujet s'auto-formant ignore ce que sera sa forme au terme de son processus* (LE MOIGNE, 1995). Il tend pourtant vers une direction, ne serait-ce qu'en agissant dans l'environnement. Il se prononce et se révèle. Il investit dans l'action des valeurs et des pratiques de son histoire de vie. Il engage une part de son existence par le biais de son comportement, de son projet, de son expérience.

Apprendre autrement devient, par conséquent, une approche existentielle que l'apprenant ne peut occulter en résolvant un problème ou en assimilant une leçon. Le rapport à son passé ou à un futur proche passe par un présent dans lequel l'action doit avoir un sens. Dans ce contexte, GALVANI avance l'idée d'une superposition qu'il nous semble opportun d'énoncer pour comprendre ce qui est à la fois le point de départ et la motivation à s'organiser et à apprendre :

> « *Penser l'autoformation comme le processus par lequel un sujet se met en forme et produit lui-même les formes de sa connaissance, impose de faire face à une série de paradoxes (...). Le premier de ces paradoxes est que l'acteur et le champ de son action se superposent et s'enchevêtrent indissociablement. Le second paradoxe se trouve dans la superposition du sujet et de l'objet dans la représentation symbolique.* » (GALVANI, 1997)

Dès lors, le point de départ de l'action pour apprendre dans un dispositif ouvert est de partir d'une action libre qui a l'avantage d'élaborer un acte d'apprendre à partir de l'initiative, des convictions, des doutes, des intuitions et des connaissances de l'acteur. Autrement dit, toutes les activités cognitives feront l'objet d'une attention particulière car elles reposent sur un investissement personnel. Dans ce contexte, TREMBLAY (1996) décrit cette façon d'apprendre autrement par des démarches aléatoires évoluant sans a priori, constituant le socle sur lequel s'appuie toute organisation et recherche de sens. Il est à noter que le sujet doit acquérir une des quatre compétences génériques de l'autoformation : tolérer l'incertitude tant au niveau de l'efficacité de l'action que de l'efficience de celle-ci.

---

[55] Il peut être question d'interactivité comme cela est mentionné sur notre schéma lorsque l'apprenant est impliqué dans une relation homme/machine.

[56] Déjà citée dans le cadre des théories de l'action

Apprendre en action : l'action et la praxis

Ce nouvel axe, au cœur du schéma, s'appuie sur la perspective piagétienne de l'interaction sujet/environnement. Apprendre en action consiste à produire une connaissance mais également sert de support à une prise de conscience et à une conceptualisation du savoir en terme de métaconnaissance[57].

Cette expression renvoie au concept de praxis engageant un apprenant dans un rapport étroit à l'action tel qu'il est décrit dans la théorie de l'énaction[58] de VARELA (1989). Il est nécessaire, dès lors, de distinguer deux niveaux interdépendants : l'action et le rapport à l'action. Le premier tend vers une efficacité et vise un objectif. L'apprenant part d'une intuition ou d'une intention pour passer à l'acte et obtenir un résultat. Le second correspond à une réflexion sur l'action pouvant partir de son résultat pour remonter aux causes de sa manifestation.

Ce concept d'apprendre en action souligne la simultanéité ou l'alternance entre les variables impliquées dans l'action et la réflexion sur celles-ci. TREMBLAY (1996) a intitulé ce phénomène la "*réflexion dans et sur l'action*". Ceci suppose que l'apprenant organise et régule l'action tout en portant un regard qu'il soit critique ou non sur celle-ci. Il est donc question d'analyser autant l'action que le rapport à l'action pour avoir une chance de percevoir l'activité cognitive et métacognitive engagée dans la construction d'un acte d'apprendre. En d'autres termes, l'apprenant serait susceptible de produire une action méthodique dans l'objectif d'atteindre un résultat et, parallèlement, conceptualiserait la méthode employée et formaliserait une pratique organisée.

L'action se situe au centre de l'autoformation non seulement parce qu'elle est une interface entre le sujet et l'objet mais aussi parce qu'elle devient sujet à une démarche praxéologique, organisatrice et structurante. Ce rapport à l'action est le générateur de l'organisation de l'action avec les autres et avec les choses. La démarche praxéologique est, de ce fait, la première étape qui mène le sujet à prendre conscience de ce qu'il fait, comment, quand et pourquoi il le fait. Elle est le fondement sur lequel s'opère une activité métacognitive et une connaissance de soi comme apprenant.

Apprendre avec les choses et les autres : l'environnement et les relations sociales

Nous ne nous attarderons pas sur ce point puisqu'il est développé dans la partie traitant du cadre organisateur de l'approche cognitive de l'autoformation. Nous mentionnerons cependant, une nouvelle fois, que l'organisation et la structuration des pratiques pour apprendre dans un environnement donné et des relations d'aide entre pairs sont réalisées par l'action et le rapport à celle-ci. Dans le cadre de l'autodirection, le sujet doit établir un réseau de personnes-ressources. Les stagiaires ne se conforment pas à une organisation pédagogique stricte et déterminée mais ils en sont les acteurs et les participants. Ils déterminent les supports les plus appropriés, les outils qui leurs correspondent le mieux, le nombre et la fréquence de la sollicitation des pairs et de l'expert pédagogique. Toute cette organisation du cadre pédagogique n'est pas fortuite. Elle repose sur une compréhension de son mode de fonctionnement pour apprendre. Elle fait part d'une connaissance des besoins socio-affectifs

[57] L'occasion se présentera, plus bas, de définir le terme de métaconnaissance.

[58] BASSIS (1984) définit rapidement la proximité de l'acteur et de l'action dans le processus cognitif comme suit : « *un va et vient entre moi qui cherche et moi dans quoi je cherche.* »

du sujet en termes de condition à une relation d'aide. Une fois encore, le rapport à l'action révèle autant l'individu qu'il suscite une organisation de l'action. TREMBLAY (1995) fait part de ses conclusions concernant l'implication psychologique de la constitution d'un réseau de personnes-ressources. Les personnes n'étaient pas uniquement sollicitées pour apporter une aide à une situation donnée. L'apprenant avait conscience que le lien social avec des personnes autour de lui permettait de maintenir une motivation et un niveau de confiance pour la suite du projet. Au-delà d'une adaptation à un environnement et d'une relation d'aide, l'action et surtout le rapport à celle-ci motive des rétrospections dans le cadre de son efficacité et des introspections au niveau de son efficience.

Apprendre à apprendre : l'approche cognitive et la métacognition

L'action et la démarche praxéologique sont les sources des expériences métacognitives qui, par la suite, permettront au sujet de comprendre et de contrôler ses activités. Ces expériences proviennent de la préoccupation du stagiaire à percevoir et expliciter les procédures utilisées, les objectifs visés et la réflexion menée. GUIR parle, dans ce cadre, de métaconnaissances qu'il définit comme :

> « *des connaissances que le sujet a de ses propres savoirs et capacités, des démarches qu'il met en œuvre, de ses façon de s'y prendre, de ce qu'il fait et plus généralement le processus qui lui permet d'observer, d'analyser, d'évaluer, de conduire l'ensemble de ses activités conceptuelles, techniques, psychologiques, sociales, économiques. Les métaconnaissances permettent de gérer et de contrôler ses propres savoirs ; elles sont essentielles pour la métacompétence et elles sont réflectives.* » (GUIR, 1996)

La métacognition issue de l'action et de la praxis est donc le fondement de l'autoformation et de l'autodirection. Elle sert, comme le précise DOLY, à la fois à construire et à s'approprier des connaissances et des compétences et à les conceptualiser pour les rendre transférables dans d'autres situations. Elle contribue également à mettre en place des stratégies de résolution de problème. Elle participe pleinement à la construction de l'acte d'apprendre et donc à une gestion d'un apprentissage en autonomie parmi les autres et les ressources mises à la disposition. Enfin, elle "*développe une motivation pour apprendre et pour construire un concept de soi comme apprenant*" (DOLY, 1997).

Partir de l'action d'un sujet, novice dans un environnement éducatif nouveau, laissant une importante latitude pour apprendre, et aboutir à une construction de l'acte d'apprendre personnelle et une connaissance de soi comme apprenant est encore un objet de recherche peu exploré. Cette transformation de l'individu en apprenant autonome n'est pas encore clairement définie. Plus exactement, nous avons plusieurs éclairages telles que la prise de conscience, la conceptualisation, la métacognition. Cependant il est encore difficile de tracer les chemins qui tendent vers l'autonomisation. Une piste est pourtant connue, celle de l'action et du rapport étroit que le sujet entretient avec celle-ci comme avec l'ensemble des composantes de sa personnalité :

> « *Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement de l'individu est celui qu'il découvre lui-même qu'il s'approprie (...). Une autre façon d'apprendre est, pour moi, d'exprimer mes incertitudes, d'essayer de clarifier mes problèmes, pour ainsi me rapprocher de la signification réelle (...) que semble avoir mon expérience... C'est comme si je me laissais porter par ce que j'éprouve, dans une direction qui se révèle positive, vers des buts que je ne discerne qu'obscurément, tout en essayant de comprendre la signification actuelle de ce que j'éprouve...* » (ROGERS, 1967).

Nous emprunterons donc la voie qu'a tracée ROGERS pour trouver le chemin pris par les apprenants autonomes qui ont appris à apprendre. Nous retiendrons autant l'activité cognitive que l'activité affective pour comprendre l'auto-formation de soi comme apprenant. Nous nous baserons sur l'action et les démarches praxéologiques pour définir l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre. Telle est la perspective de cette présente recherche. Il est temps de définir l'acte d'apprendre et le moyen pour le constituer, la praxis.

Chapitre III : La praxéologie et l'acte d'apprendre

Grâce au constructivisme, il est établi que l'apprentissage ne s'enseigne pas. En même temps qu'une place centrale est laissée au stagiaire dans un dispositif éducatif, la formation de soi comme apprenant et l'auto-socio-construction de savoirs ont engagé immédiatement l'apprenant à adopter une démarche praxéologique. Les matériaux de l'apprentissage sont alors devenus les actions, les expériences, les situations-problèmes, les erreurs, etc. du sujet en train d'agir pour apprendre. Dans ces circonstances, nous traiterons, plus bas, de la praxis et de la praxéologie et de leur lien avec l'autonomie d'apprentissage.

Une fois que la praxéologie aura été déterminée comme moyen de l'auto-formation, nous nous pencherons sur la construction de l'acte d'apprendre. En 1992, si l'œuvre d'AUMONT et de MESNIER a participé à la clarification de ce concept émergent, MEIRIEU, la même année, déclare :

> « *On peut essayer aujourd'hui de faire la synthèse sur ce que l'on sait aujourd'hui sur l'apprentissage ; et dieu sait que l'on ne sait pas grand-chose sur l'apprentissage. J'ai l'habitude de dire à mes étudiants en ce qui concerne l'acte d'apprendre que l'on en est à peu près au même stade d'évolution que la physique en était à l'époque de Galilée : on commence à s'apercevoir que l'on s'est beaucoup trompé, on s'aperçoit de toute évidence qu'il faut renverser un certain nombre de perspectives mais qu'on est très loin d'avoir trouver notre NEWTON et a fortiori notre EINSTEIN.* » (MEIRIEU, 1992)

L'acte d'apprendre et sa formation chez les sujets restent un processus mal défini qui semble pourtant être la clé de l'auto-formation comme apprenant et de l'autodirection. BOUCHARD (1996) confirme ce lien. Selon lui, l'autoformation tient au fait que l'apprenant est à l'origine de l'acte d'apprendre et qu'il est responsable et décisionnaire de quoi et comment apprendre.

Pour autant, l'activité cognitive seule ne permet pas d'éclairer l'élaboration de l'acte d'apprendre, singulière pour chacun de nous. En effet, les dimensions sociales, affectives et existentielles semblent également intervenir pour apprendre à apprendre de par leurs interpénétrations dans l'action et dans l'activité cognitive du sujet. L'on comprend, peut-être, dès à présent, l'intérêt de la praxis comme outil c'est-à-dire de la mise en mot de l'action et de la pratique personnelle, pour soi dans le discours privé ou dans la relation avec autrui. Comme B. SCHWARTZ (1981) le mentionne, il est question de mettre à jour la plupart des connaissances, des lacunes, des façons de faire implicites. La praxéologie dans la formation de l'acte d'apprendre consiste à faire découvrir non seulement ce que sait et ne sait pas le sujet mais aussi comment il pose les questions, il aborde les problèmes, quelles relations a-t-il à son expérience, comment gère-t-il l'appréhension et l'incertitude, etc. Il s'agit donc d'identifier les heuristiques et de fonder l'apprentissage sur celles-ci.

Nous parlions, plus haut, d'un passage de l'acte au concept. Dans le même ordre d'idée, notre intention est de comprendre la transition entre l'action intuitive et/ou instinctive[59] et une pratique organisée voire formalisée de l'acte d'apprendre personnel. Dès lors, après avoir abordé la notion de praxéologie, nous traiterons de certains composants stabilisant le concept d'acte d'apprendre. Puis nous soulignerons toute la singularité d'un apprentissage de par l'implication centrale et principale du sujet, de sa personnalité, de son vécu, etc.

---

[59] Correspondant à une initiative du sujet dans une situation nouvelle.

A. La praxéologie comme moyen de la construction de l'acte d'apprendre

Il convient de définir la praxéologie pour appréhender, dans un second temps, l'élaboration de l'acte d'apprendre personnel par le sujet. Etymologiquement, le terme vient du verbe "*prattein*" signifiant "agir" dont découle "*praxis*" c'est-à-dire "l'action".

Chez Aristote, la praxis se situe entre la "*théoria*" (la théorie) et la "*poiesis*" (la fabrication). Cette hiérarchisation définit la praxis en tant que position intermédiaire entre l'acte et un savoir formalisé. Elle correspond à un rapport à l'action, plus communément nommé "la pratique".

Cette praxis en voie de théorisation passe par une prise de conscience, une mise en mot, une analyse qui conceptualisent les pratiques habituelles. Ces processus sont ceux d'une démarche praxéologique, d'un rapport à l'action dont l'usage consiste à organiser sa façon de faire en référence à une efficacité, à une expérience, à une réflexion et à une liberté comme le souligne LHOTTELIER :

> « *La praxéologie est entendue comme une démarche construite (visée, processus, méthode) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (...) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans la mesure de ses conséquences.* » (LHOTTELIER, 1995)

La praxéologie renvoie inévitablement aux enjeux de la pratique. Questionnant le savoir-faire et l'activité intellectuelle sous-jacente, le sujet évalue ses capacités et la faisabilité de son projet. La composante existentielle se dissimule derrière le rapport à la pratique. La praxéologie est une recherche du sens de sa pratique autant pour tendre vers une efficacité que pour comprendre l'origine de celle-ci, issue de l'initiative personnelle.

1. La démarche praxéologique et le rapport à l'action

La démarche praxéologique est un état de penser relatif à une position du sujet en relation avec lui-même au travers de ses actions et de sa pratique. Il est en permanence en recherche du sens de son initiative et tend vers la mise en place de repère pour apprendre. Ce phénomène n'est possible que si le dispositif de formation est adéquat, comme nous l'avons déjà vu. D'ailleurs, GALVANI (1995) nomme cet environnement pédagogique "l'atelier de praxéologie". La représentation d'un atelier artisanal semble être celle qui convient pour illustrer les circonstances du rapport à l'action et à soi. Cet espace praxéologique est le lieu où sont entreposés divers outils et matériaux servant à confectionner un objet mais également, pour le compagnon, à apprendre en agissant. Dans ce contexte, deux aspects seront mis en avant : la notion de liberté et une dimension existentielle, présente dans l'approche cognitive de l'autodirection associée à l'auto-formation. Ensuite, nous développerons plus amplement l'acception de la démarche praxéologique rattachée à celle de l'autoformation grâce à une contribution de LHOTELLIER (1995).

a. Une condition "sine qua non" à la praxéologie : la notion de liberté du sujet

Une connaissance et une organisation émergent de l'action si celle-ci est librement déterminée et non soumise à une autre évaluation que celle de l'auteur agissant. L'auto-évaluation, à ce niveau, est une des pierres angulaires de la démarche praxéologique. Elle suscite chez l'apprenant une attitude réflexive sur l'ensemble des paramètres de l'apprentissage. Comme BARBOT et CAMATARRI (1999) le signalent, de cette façon, l'apprenant change de perception par rapport à son activité. L'auto-

évaluation constitue une mise à distance permettant à l'acteur de découvrir qu'il dispose lui-même d'une maîtrise de son activité pour apprendre. De part sa découverte de ses performances et de ses limites, l'individu comprend comment il peut devenir un "apprenant autonome".

Autrement dit, une démarche praxéologique se manifeste dans un rapport personnel et libre à l'action, aux connaissances et aux expériences du sujet. LERBET-SERENI (1999) indique que le postulat de l'apprentissage est, avant tout, une mise en avant de soi c'est-à-dire un "je" qui sait et qui ne sait pas, qui cherche et entreprend[60], qui échoue et réussit.

Cet engagement personnel dans l'action avec toute l'incertitude que cela peut avoir contribue à renforcer la proximité entre l'acteur et l'action. De part la simultanéité et/ou l'alternance entre la réalisation d'une initiative et la recherche de sens, émergent des savoirs de différentes natures (TREMBLAY, 1996). Certains correspondent à l'appropriation d'une connaissance relative à une discipline, à une matière. D'autres représentent un rapport à l'action méthodique et à la mise en place d'une pratique organisée pour assimiler et/ou accommoder cette connaissance. En d'autres termes, le manque de repère du sujet dans une action libre encourage l'individu à porter une attention accrue à son action et à sa pratique. De cette situation émergent un ou plusieurs savoirs. Ce phénomène est en lien avec la théorie de l'énaction de VARELA (1989).

b. La dimension existentielle de la praxéologie

Penser qu'un acteur, impliqué dans une situation nouvelle d'apprentissage, ne fonde son raisonnement uniquement sur l'action présente sans déterminer les enjeux de la réussite ou sans être influencé par les échecs passés réduit le champ de la praxis. Dans cette limitation, nous ne pouvons comprendre la formation de l'acte d'apprendre personnelle.

Au contraire, considérer le rapport à l'action comme une mise en avant du sujet, de ses connaissances, de son histoire et de sa personnalité aux travers d'initiatives pour apprendre, induit que la praxéologie ne tend pas uniquement vers l'efficacité de l'action. L'apprenant ne se contente pas d'obtenir un résultat conforme à une commande. La compréhension de la logique de son acte singulier, la perception de l'organisation de son activité personnelle s'illustrent par des rétrospections sur son interaction avec l'environnement mais aussi par des introspections sur les raisons de sa démarche. Une fois engagé dans une démarche praxéologique, l'apprenant se pose la question de ce qu'il sait (nature et organisation des savoirs) et comment il le sait (modalité de l'appropriation et l'origine de sa pratique pour apprendre). BESNARD et LIETARD (1976) montre qu'un tel apprentissage n'est pas seulement centré *sur des performances, sur des acquisitions* mais aussi *sur des procédures et des opérations de pensée qui en permettent la production.* Il semble que le sujet tente de comprendre et de se reconnaître dans l'action qu'il a entreprise. D'ailleurs une des fonctions de l'action n'est-elle pas de faire émerger une identité comme le prétend RABARDEL :

> « *Le sujet-apprenant ne peut se connaître qu'en agissant sur les objets et ceux-ci devenant reconnaissables qu'en fonction des progrès des actions exercées sur eux.* »
> (RABARDEL, 1995)

[60] Comme nous l'avons déjà mentionné, pour AUMONT et MESNIER (1992), chercher et entreprendre sont les deux processus fondateurs de l'acte d'apprendre car ils "*réconcilient*" *la main avec le cerveau* c'est-à-dire coordonnent l'action, la pratique, l'activité cognitive et métacognitive.

De ce fait, la praxéologie comporte une dimension existentielle comme elle possède également une dimension sociale, affective. Ces trois domaines sont les forces vives dans lesquels le sujet puise pour motiver et comprendre son activité cognitive et métacognitive.

Cette dimension existentielle[61] dans la réalisation de l'acte d'apprendre comme préalable à l'autodirection est l'occasion de pointer deux aspects de la praxéologie.
D'une part, une démarche praxéologique représente un rapport étroit entre l'apprenant et l'action. Elle tend vers une efficacité par l'obtention d'un résultat déterminé par le parcours de formation, dans un espace pédagogique d'autoformation. Elle produit également une efficience au niveau du développement des compétences pour apprendre à apprendre en partant de l'initiative personnelle. TOUGH a précisément évoqué pour définir l'autodirection de l'apprentissage ces deux démarches parallèles, l'une déterminée, l'autre non formulée explicitement comme objectif, découlant de la mise en situation responsabilisant le sujet :

> « *Une série d'épisodes intereliés pendant lesquels plus de la moitié de la motivation de la personne est d'acquérir des connaissances et des habiletés clairement définies ou de produire tout autre changement durable. (...)*
> *Si en plus, à l'intérieur de chacun de ces épisodes, la personne garde le contrôle et la responsabilité des décisions qu'elle prend pour plus de cinquante pour cent, nous pouvons dire que le projet est auto-plannifié.* » (TOUGH, 1971)

DELACOTE (1996) parle "*d'une valeur ajoutée*" concernant tout ce que l'apprenant construit et qui ne fait pas partie de l'évaluation finale en terme de résultats déterminés par le plan de formation.
La praxéologie, de par son efficience, se trouve être un moyen efficace pour construire un acte d'apprendre personnel et se connaître mieux comme apprenant. Elle se trouve, par conséquent, indissociable de l'auto-formation et de l'autoformation dans son approche cognitive.
D'autre part, l'efficience de la praxéologie constitue un accès à l'autonomie. BERNARD (1998) montre que le processus d'autonomisation ne s'opère pas uniquement dans la confrontation à un savoir donné et extérieur. Il semble être déjà en nous puisqu'il provient de nous dans l'action et en adéquation avec ce que nous sommes et souhaitons être. La construction de l'acte d'apprendre se présente donc comme une production en émergence, une mise en forme personnelle d'une organisation de sa façon d'apprendre en référence aux autres, aux choses mais surtout à soi. Dès lors, la praxéologie est à mi-chemin entre la maïeutique de Socrate et l'énaction de VARELA (1989).

c. La praxéologie et l'autoformation suivant LHOTELLIER

La conception de LHOTELLIER (1995) concernant la notion de praxéologie, liée à la formation de l'acte d'apprendre et à l'autoformation, est sans contestation celle qui s'apparente le mieux à la notre. La praxis y est dépeinte comme une production d'actes sensés impliquée dans un rapport immédiat à soi. Cette relation permanente à l'action et à la pratique régissant l'action exprime autant l'activité cognitive que sensorielle, émotionnelle ou encore imaginaire. Dire que l'imagination ou la peur soient des appuis pour une construction de l'acte d'apprendre propre à un dispositif d'autoformation paraît insolite. Pourtant cela laisse ouvert à chacun de nous la possibilité d'élaborer sa façon d'apprendre en fonction de ses outils et de ses qualités.

---

[61] Que nous avons déjà mentionnée dans notre schéma relatif à la constellation de l'approche cognitive de l'autoformation.

La praxéologie n'est pas seulement associée à l'autoformation. Elle l'est également à l'auto-formation c'est-à-dire une formation de soi par soi à travers son action, son rapport à l'action et sa pratique. Elle est une auto-formation personnelle, relationnelle[62], professionnelle.

LHOTELLIER insiste également sur la dimension existentielle mais sa contribution majeure à notre étude est celle où la praxéologie propose une cohérence dans la formation de soi à travers l'atteinte d'un résultat :

> « *L'essentiel est de rendre l'existence formative par un principe d'autodirection. C'est bien dans l'action réelle que se constitue l'identité de l'acteur. La démarche praxéologique construit l'action qui nous transforme (efficience) en même temps qu'elle produit des résultats selon un projet (efficacité). Indiquer cet axe de travail n'est pas à exhorter à un nouveau discours mais au contraire donner forme à une pratique conscientisée digne des mutations de l'environnement et faire en sorte que le pouvoir des actes ne soit pas toujours remis aux discours des autres. Le premier outil, c'est moi-même. C'est de ma démarche personnelle dans l'action qu'il s'agit. L'objectif est bien le sens de l'agir en situation, le sens concret dans la présence (à soi, à autrui, à la situation).* » (LHOTELLIER, 1995)

Le principe d'autodirection se détermine de par ces propos dans le rapport à l'action au sein de la situation. Le sujet ne définit pas à l'avance les différentes étapes nécessaires à son apprentissage. Il entreprend et cherche une validation de cette entreprise. Il entretient ce rapport à l'action car celui-ci révèlera les régulations nécessaires à l'obtention du résultat attendu et sera le fondement de la construction de l'acte d'apprendre par l'action, la personnalité et le vécu du sujet.

Ce rapport constant et présent à la pratique est l'outil cognitif de la formation de soi et des savoirs. L'autodirection n'est pas pré-établie, elle se produit de par l'action et son résultat. Elle est sujette aux diverses influences de l'environnement et soumise à l'aspiration de l'apprenant, confrontée à sa réflexion, ses expériences, ses émotions, ses connaissances, ses lacunes, ses capacités, etc. Elle est une prononciation du "je" dans l'action qui fait que l'acte d'apprendre s'auto-socio-construit en même temps que la formation de soi puisqu'il y a, une nouvelle fois, un dialogue avec un caractère prédicatif de soi à soi dans la relation à l'action. Le sujet, au niveau du discours privé, porte une réflexion dans et sur l'action mais gère également ce qu'il ressent, ce qu'il perçoit, ce qu'il prédit intuitivement. Il s'organise et organise l'action. Une démarche praxéologique est une gestion du rapport à l'action dans une démarche personnelle pour tendre vers une efficacité mais qui n'est pas sans conséquence également dans l'auto-formation de soi comme apprenant.

Insister sur le domaine existentiel de la praxéologique ne consiste pas à s'éloigner de l'approche cognitive de l'autoformation dans l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre. Au contraire, cette démarche permet de positionner le conflit intra-cognitif ou le raisonnement déductif dans une dimension humaine. L'activité affective peut motiver l'activité cognitive. D'ailleurs la présence de la première peut expliquer la motivation et peut-être la présence de la seconde. L'action et le rapport à celle-ci constituent la réflexivité que nous avons pu apprécier avec l'effet miroir. Elle renvoie non seulement l'image de soi mais l'ensemble de l'activité psychique et émotionnelle. C'est alors dans cette perspective d'une relation de soi vers soi dans une action qui tend vers une efficacité et dans

[62] « *Je deviens moi par ma relation avec autrui* » LHOTELLIER (1995).

une pratique en formation dans un rapport à l'action que le sujet, progressivement, est impliqué dans un processus d'autonomisation.

2. L'autonomie d'apprentissage

LERBERT (1993) a repris certains textes de ROGERS concernant la théorie de l'autonomie dans laquelle ce dernier soulignait les nombreux paradoxes existants relatifs à la quête d'indépendance dans l'apprentissage. Dès lors, il convient de concevoir l'autonomie comme étant une sorte de "*science du flou*". En effet, ce paradoxe dans lequel l'acteur se donne une forme sans réellement avoir conscience de ce qu'elle sera nous semble être un point de départ objectif à la construction de soi comme apprenant. L'acteur autonome n'est donc pas un "*être hyperationnel*" jugeant chaque paramètre le menant à une action efficace en rapport à une pratique organisée. Il est un être complexe qui réfléchit à sa condition au travers de l'action. Cependant nous ne pouvons pas accepter que l'autonomie soit un concept totalement flou. Des éléments montrent que celle-ci s'acquiert grâce à des démarches praxéologiques, la plupart du temps présentes lors de résolution de situation-problème :

> « *Cette ouverture sur les heuristiques et sur la construction personnelle du sens mis dans la résolution progressive des problèmes, rendent évident l'autonomie de chaque apprenant. Du même coup, il paraît vain de traiter l'apprenant comme un automate avec des modèles mécanistes (même implicites) quelle que soit l'euphémisation sociale ou idéologique humaniste qui puisse leur être appliquée.* » (LERBERT, 1993)

Les conditions essentielles à l'implication d'un individu dans un processus d'autonomisation seraient un terrain propice aux heuristiques et un rapport étroit à l'action comme support d'une construction personnelle de sens. En rompant avec l'approche du conditionnement, l'enjeu du constructivisme est de permettre à l'apprenant d'accéder à une autonomie d'apprentissage. Cette dernière, expression de PORCHER (1990), revendique la responsabilisation du sujet à l'égard de ses propres décisions et de ses actions. D'ailleurs tel est le sens premier du mot autonomie, "*auto-nomos*" signifiant rechercher en soi ses propres lois. Ce chercheur précise qu'il n'est pas question d'entendre dans cette définition qu'une personne est libre de faire ce qu'elle veut. L'autonomie d'apprentissage correspond plus exactement aux choix opérés par le sujet du fait que ceux-ci lui conviennent dans les contraintes de la situation. L'autonomie d'apprentissage s'apparente à la conception de l'autodirection dans laquelle l'apprenant est le seul acteur décisionnaire et gestionnaire de son apprentissage :

> « *La revendication de l'autonomie c'est l'affirmation que l'on apprend que par soi-même. Seul peut apprendre utilement un apprenant qui gère lui-même son apprentissage, c'est-à-dire qui prend en main la définition des objectifs qu'il décide de poursuivre et des moyens qu'il décide d'utiliser pour les atteindre. L'apprenant autonome est autogestionnaire de son apprentissage.* » (PORCHER, 1990)

Si certaines conditions[63] semblent être des terrains favorables à l'autonomisation, la praxéologie est un mode d'apprentissage expliquant la constitution progressive de l'autonomie du sujet. Nous verrons donc dans un premier temps l'enjeu de la praxéologie en adéquation avec celui du constructivisme. Puis nous aborderons la notion d'autonomie dont il est question dans la démarche praxéologique.

[63] Comme des situations-problèmes ou des environnements pédagogiques propices à l'autogestion de l'apprentissage.

a. L'enjeu de la praxéologie

L'autonomie s'acquiert par le sujet lorsque le formateur lui laisse cette possibilité. Une distance significative entre les deux acteurs de la formation produit une démarche praxéologique chez le stagiaire. Il devient ainsi la référence et le modèle principal à sa construction et à l'acquisition de connaissances. L'individu entretient ce rapport étroit dont nous avons déjà parlé dans la démarche praxéologique. MEIRIEU souligne ce phénomène d'indépendance et de dépendance à l'égard du formateur et de l'incidence de celle-ci sur le comportement du sujet dans son apprentissage :

> « *Si je sais ce que j'ai appris et si je peux le pointer lucidement, le séparer des conditions et des personnes qui ont permit cet apprentissage, alors j'ai quelques chances d'accéder à l'autonomie. En revanche, si j'ignore ce que j'ai acquis, si je confonds le savoir et le maître, la connaissance et la méthode, alors je perds toute chance de pouvoir jamais m'approprier ce savoir, l'utiliser autrement et ailleurs : je reste dépendant.* » (MEIRIEU, 1992)

Si la praxéologie nous semble essentielle à l'autoformation et à l'auto-formation, c'est parce qu'elle ne renvoie pas seulement à un rapport à l'action. Elle est également un rapport à la pratique et à l'activité cognitive et socio-affective sous-jacente. MEIRIEU souligne, à juste titre, que l'autonomie s'acquiert par une prise de conscience et une formalisation de l'action et des connaissances. La praxéologie s'attarde dans un premier temps sur un rapport à l'action. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, elle ne s'arrête pas aux variables de surface, elle représente une recherche de sens par des introspections et des rétrospections, notamment sur les activités cognitives. En d'autres termes, l'apprenant n'opère pas uniquement une démarche praxéologique sur les zones périphériques de l'action. Il l'a mène jusqu'aux zones centrales donnant lieu à des prises de connaissance et des prises de conscience. Ensuite, les savoirs issus de ce rapport étroit à l'action mais également à l'activité et à la pratique se conceptualisent. La "*transférabilité*" de ces connaissances produit une construction partielle d'un acte d'apprendre personnel et provoque l'indépendance de l'apprenant dans son apprentissage.

b. L'autonomie dont il est question dans la démarche praxéologique

Pour appréhender le lien entre la dimension existentielle de la praxéologique, le développement de l'acte d'apprendre et de l'activité cognitive étayés par l'action, nous reprendrons l'attitude des enfants dépeinte par PERRIAULT face à leurs jeux vidéo. Ces jeunes ne font pas que jouer, ils explorent et cherchent à comprendre l'ensemble des fonctionnalités du support multimédia. Ils expérimentent et construisent des stratégies qu'ils pourront ensuite réutiliser. Cette démarche du rapport à l'action est en corrélation avec une "*pensée inductive*" (PERRIAULT, 1996). Le sujet, à travers ses activités cognitives reposant sur ce rapport à l'action libre, est capable de s'adapter à toute situation mais aussi de découvrir et d'analyser à la fois la logique du savoir (la logique du jeu, pour l'enfant) et son propre mode de fonctionnement dans l'apprentissage (ou dans le jeu).

Cette pensée inductive ne s'enseigne pas. Elle émerge d'un besoin existentiel, celui d'être capable de réaliser un projet de vie en fonction de ses aspirations. Il s'agit alors de comprendre et d'agir, d'où l'apparition d'une pensée inductive. L'apprenant se trouve ainsi impliqué dans l'action et est responsable de sa transformation. Pour cela, l'ensemble de sa personnalité représente une force vive

dans laquelle il pourra puiser pour se construire et élaborer son projet. C'est cette dynamique de la praxéologie qui conduit l'individu vers une autonomisation de l'apprentissage.

Cette autonomisation est due au phénomène constructif du rapport à l'action, à la pratique et à l'activité. Partant de pratique instinctive, le sujet régule son action et porte une réflexion sur les divers éléments l'expliquant. Ainsi, le stagiaire est capable de faire des choix, de reconnaître ses ressources, de gérer son temps, de mettre en place des stratégies et des habitudes pour apprendre, de s'évaluer, etc. L'autonomie s'acquiert donc progressivement au cours de l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre et de la révélation de soi comme apprenant. Avant cela, il est difficile de concevoir une autodirection. Nous pouvons juste évoquer une responsabilisation du sujet impulsée par un environnement pédagogique. A ce niveau, la détermination consciente et volontaire de l'autodirection de l'apprentissage serait prématurée.

La praxéologie peut être considérée comme une intelligence pratique puisqu'elle s'appuie sur l'action et la pratique pour faire émerger un raisonnement, une prise de conscience, une réflexion, une réorganisation. Elle n'est pas une intelligence verbale suivant l'acception de la psychologie classique. Cependant, comme le signale WALLON (1942), l'intelligence pratique ne s'oppose pas à une intelligence de la connaissance puisque les démarches praxéologiques sont les vecteurs de l'obtention d'un résultat efficace, d'une formalisation de l'acte d'apprendre à partir de l'empirisme, d'une connaissance de soi comme apprenant et d'une autonomie d'apprentissage.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre approche est celle de l'auto-formation et de l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre comme préalable à l'autodirection. La démarche praxéologique se situe à ce niveau c'est-à-dire donner une forme personnelle à l'apprenant avant d'exiger qu'il autodirige sa formation. Le sujet est en voie d'autonomisation. Il se transforme en sujet-apprenant, en agissant dans un atelier de praxéologie.

3. La notion de distanciation

La distanciation peut être définie comme une observation portée sur soi. Elle est nommée plus communément "prise de recul" et exprime une volonté de s'extraire d'une *immersion totale de l'individu dans un milieu* (LEMOINE, 1994) pour porter un regard plus réfléchi. La distanciation est, par conséquent, un processus d'objectivation permettant de découper et d'analyser chaque étape ou seulement quelques séquences déterminées pour comprendre et/ou prendre conscience de soi en situation.

Plus précisément, la distanciation correspond à un mouvement d'abstraction dans le sens où le sujet va *se séparer d'une partie de lui-même et se traiter en étranger* (LEMOINE, 1994). Ce phénomène est une déconstruction de soi pour ensuite comprendre et établir une nouvelle recomposition, détachée d'une situation et ne retenant que les éléments fondamentaux, pouvant être transférés dans d'autres circonstances. Ce phénomène est celui de la "*réaction d'appropriation*" ; laquelle consiste, après une

analyse, à récupérer ce savoir par le sujet afin de se connaître et de posséder cette connaissance. Notons que le mouvement de dépossession pour l'analyse donnant suite à une réaction d'appropriation constitue une situation relationnelle particulière, qualifiée de réflexive.

La distanciation est, peut-être, le premier signe de l'auto-formation de soi comme apprenant et de l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre. En effet, elle mobilise une auto-attention concernant le stagiaire dans et sur son action. Elle représente, d'autre part, une auto-emprise du sujet sur les modifications intervenant sur lui-même. Autrement dit, la distanciation s'illustre par des rétrospections et des introspections aboutissant à une analyse. De par la clôture du cycle par la réappropriation, le sujet est alors en mesure d'avoir une conscience de lui tant au niveau du "*cogito*" de DESCARTES que de celui du "*connais toi toi-même*" de SOCRATE, comme le mentionne LEMOINE (1994).

Nous avons déjà eu l'occasion de parler de cette distanciation comme partie intégrante de la pédagogie de la distance. Cette notion est importante car elle représente, comme nous venons de l'indiquer, un recul nécessaire que doit adopter l'apprenant pour porter un regard relativement objectif et critique sur soi, ses actions et sa pratique mais également pour prendre conscience de ses démarches. Plus concrètement, l'activité matérielle de l'apprenant implique le sujet au niveau de l'action et, simultanément ou alternativement, sa démarche praxéologique mène celui-ci à entretenir un rapport à l'action, ce qui constitue une certaine distanciation. Cette double activité est, pour DELEVAY, le fondement de la métacognition :

> « *Il y a métacognition chaque fois qu'il y a recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière (...). Ils* [les élèves] *font et se regardent faire pour comprendre comment ils ont fait (...). Le qualificatif d'activité métacognitive sera réservé à tous les instants au cours desquels les élèves s'interrogent sur leur stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système explicatif qu'ils puissent réutiliser ultérieurement.* (DELEVAY, 1992)[64]

La démarche praxéologique est ainsi un vecteur de métacognition et, par voie de conséquence, d'autonomie. Elle représente à la fois un double regard et une double activité qui invitent l'apprenant à prendre conscience de sa pratique, à l'organiser, à la formaliser, à la conceptualiser.

La démarche praxéologique représente l'engagement du sujet dans sa propre formation. En instaurant une prise de recul sur son action et sur sa pratique, l'apprenant devient le seul outil de sa transformation, comme nous le soulignions plus haut par le biais des propos de LHOTELLIER. En fait, la construction de l'individu s'opère parallèlement à une construction de connaissances et de savoirs disciplinaires.

Le rapport à soi, à sa pratique, à sa relation aux autres ainsi que le rapport aux savoirs sont autant de démarches praxéologiques émergeant de l'action libre d'un sujet. La praxéologie, reposant sur le phénomène de distanciation de soi à soi, constitue le moyen pour l'apprenant de construire son acte d'apprendre personnel c'est-à-dire en s'appuyant sur tout ce qui caractérise ce sujet. Tel est maintenant l'objet de ce qui suit.

---

[64] DELEVAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF éditeur, 1992.

4. *L'acte d'apprendre*

L'expression d'acte d'apprendre a été préférée à celle d'apprentissage car elle induit une action du sujet sur sa propre pensée. Par ailleurs, l'acte et l'action, dans diverses situations, sont les fondements sur lesquels l'apprenant s'appuie pour remettre en cause autant ses connaissances que sa façon de faire pour apprendre. Par l'approche empirique, le sujet dépasse ses conceptions antérieures, découvre la réalité de l'objet, développe des stratégies, met en place des outils et intègre de nouveaux concepts.

En d'autres termes, l'acte d'apprendre tout comme l'autodirection repose, tout d'abord, sur des compétences personnelles, citoyennes et culturelles (POISSON et HAEUW, 2000). Il s'appuie, ensuite, sur des aspects socio-pédagogiques privilégiant l'action en situation. Enfin, l'objet de l'acte d'apprendre est, d'une part, de viser l'acquisition de savoirs académiques et, d'autre part, de réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage et d'organiser son activité métacognitive.

La particularité de l'acte d'apprendre est que l'action constitue le facteur principal de l'activité métacognitive et de l'auto-formation (mais aussi de l'autoformation). Plus exactement, l'individu va partir de ce qu'il est et de ce qu'il sait pour investir ses caractéristiques personnelles dans l'action. Autrement dit, l'origine de l'acte d'apprendre est « *ce que je suis* » et l'aboutissement, « *la révélation de ce que je suis aussi bien au niveau cognitif qu'à celui socio-affectif* » voire « *l'organisation de mon activité pour apprendre* ».

Cependant, entre le point d'origine et le point d'arrivée de l'acte d'apprendre, nous ne connaissons pas le chemin parcouru par les stagiaires. D'ailleurs, tel est l'objet de notre recherche c'est-à-dire déceler, par le cheminement des apprenants, l'auto-formation de soi comme apprenant et l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre. Cependant, des grands axes définis par MEIRIEU (1992) comme relativement stables se présentent comme suit :

- **Apprendre nécessite un projet** chez le sujet. Il est un des facteurs d'une démarche praxéologique. *Comment nous autres adultes apprenons-nous ? A quelles occasions apprenons-nous ? Nous apprenons quand notre tondeuse à gazon tombe en panne, quand nous avons un problème pour préparer un cours ou quand nous souhaitons tapisser une pièce et que nous n'y arrivons pas,* etc. (MEIRIEU, 1992). Par ces propos est mis en avant la recherche de solution à des problèmes impliquant le sujet. Ces situations suggèrent que l'acteur agit en puisant dans la dynamique de l'élaboration de son projet. Dans ces circonstances, il y a de fortes chances que les savoirs émergeants ne sont pas seulement mémorisés mais font l'objet d'une réelle appropriation.

- **Apprendre nécessite de maîtriser les pré-requis**. Ce deuxième point renvoie à la théorie de la psychologie cognitive développée par VYGOTSKY relative à la zone proximale de développement. Comme nous l'avons vu, le projet et la situation doivent être suffisamment proche de ce que peut faire l'apprenant mais également représenter un obstacle pour que celui-ci le dépasse et accède à un stade supérieur de développement.

- **Apprendre consiste à construire des compétences**. Au cœur de l'acte d'apprendre, la démarche praxéologique constitue ce rapport à l'action et à la pratique permettant au sujet de réguler ses actions, d'identifier ses stratégies, d'élaborer des outils cognitifs, de pointer les ressources c'est-à-dire de construire des compétences. Cependant cette construction ne provient pas d'une rationalisation de l'activité pour atteindre un objectif déterminé, en référence à une quelconque taxonomie. Il s'agit d'élaborer, de repérer, de pointer des compétences à partir de pratiques empiriques.

- **Apprendre consiste à "décontextualiser" les pratiques et les méthodes.** Le phénomène de "décontextualisation" est étroitement lié à celui de la conceptualisation, abordée dans la partie concernant la prise de conscience et la formalisation des savoirs et des savoir-faire.

- **Apprendre consiste enfin à organiser ses propres stratégies d'apprentissage.** Telle est l'ultime étape de l'acte d'apprendre survenant à la suite de la prise de conscience et de la conceptualisation non pas de savoirs académiques mais de son propre rapport aux savoirs. Au niveau métacognitif, l'apprenant opère une réflexion sur ses stratégies, ses pratiques conceptuelles. Il est en mesure de décrire son acte d'apprendre tant au niveau de l'assimilation d'une connaissance qu'à celui du traitement de l'information ou encore à celui de son activité de déduction.

Le constat est évident, ce que nous savons sur l'acte d'apprendre nous vient directement des fondements du constructivisme et particulièrement de la psychologie développementale que nous avons traité antérieurement. Il est pourtant nécessaire de développer ce concept ainsi que la démarche praxéologique pour concevoir l'activité des stagiaires qui tendent vers l'autodirection et l'autonomie d'apprentissage. Nous traiterons particulièrement, ici, de la dimension affective de l'acte d'apprendre. Puis, nous nous pencherons sur la dimension personnelle comme fondement de la construction de pratique pour apprendre, constituant le point d'entrée de l'acte d'apprendre. Enfin, nous conclurons par ce qui constitue le point de sortie c'est-à-dire la métacognition et la connaissance de soi comme apprenant.

1. La dimension affective de l'acte d'apprendre

La délimitation de l'acte d'apprendre, dépeinte ci-dessus, ne laisse entrevoir qu'une seule activité régissant l'action : l'activité cognitive. DUMAZEDIER (1996) soutient le contraire et revendique la dimension affective orientant l'action mais également l'intention et le raisonnement sous-jacent. BECOUSSE (1999) surenchérit sur l'apport de l'affectivité dans une perspective éducative. De même, dans le cadre de l'auto-formation, permettre à l'apprenant d'exprimer son ressenti affectif constitue également un appui sur ses forces profondes pour construire l'acte d'apprendre. Enfin, par ailleurs, la notion même de projet (de vie ou socioprofessionnel) et de motivation liée à celui-ci s'accompagne d'une dimension affective. Les connaissances à acquérir ne sont plus essentiellement des savoirs immuables mais des compétences d'adaptabilité en lien avec une dimension affective chez les sujets :

> *« Pourrait-on dire que les savoirs génériques souhaités, qui par le passé se situaient aux niveaux expérientiels et cognitifs, se dirigent maintenant vers la dimension*

affective ? La volonté de s'adapter à des changements constants, d'assumer la vigilance et la proactivité nécessaires pour faire échec à l'obsolescence qui guette chaque détour et de mettre à jour ses connaissances de façon autonome : ces habiletés touchent de beaucoup plus près la dimension socio-affective de la personnalité que le strict bagage expérientiel ou cognitif » (BOUCHARD, 1996)

Il n'est donc plus question d'occulter les composantes affectives dans l'acte d'apprendre mais, au contraire, de porter un éclairage sur celles-ci afin de comprendre l'organisation de l'activité cognitive. En ce sens, le reproche fut fait au courant cognitiviste et notamment à FEUERSTEIN de passer l'activité affective au second plan et donc de sous-estimer son importance. DUMAZEDIER (1996) proclame que *les impulsions, les impressions, les sentiments, les idéologies (....) influencent, déforment ou paralysent les activités cognitives nécessaires à l'autoformation de la pensée.* Pour notre part, nous retiendrons que l'activité affective modifie l'activité cognitive sans préjuger du caractère positif ou négatif de l'influence des émotions sur un raisonnement. Malgré ces perspectives d'étude concernant l'activité émotionnelle contenue dans l'activité cognitive, peu d'auteurs ont traité ce point. Par conséquent, nous mettrons en avant nos propres éléments explicatifs en s'appuyant, quand cela est possible, sur la thèse de chercheurs pour percevoir l'interpénétration de l'affectif et du cognitif. Deux aspects feront l'objet de notre attention. D'une part, il sera question d'observer l'activité affective liée à l'action. D'autre part, nous prendrons en compte la dimension affective que comportent les notions de motivation et de besoin.

a. L'activité affective

L'activité affective, interférant sur l'activité cognitive, doit être identifiée pour comprendre comment un ressenti d'ordre émotionnel peut être un frein ou encore un encouragement à l'activité cognitive. AUMONT et MESNIER (1992) soutiennent l'idée que les stratégies cognitives ne peuvent être efficaces pour apprendre que si elles s'appuient sur des composantes affectives du sujet en situation. Ils mettent en avant un équilibre d'ordre émotionnel qu'ils nomment "*seuil individuel de désir et de frustration*". Ainsi ces chercheurs opposent la frustration au désir. Ceux-ci représentent des composantes affectives génériques et antinomiques qui se neutralisent entre-elles pour laisser la place à un renforcement de l'effort opéré au niveau de l'activité cognitive. Sans cet équilibre ou seuil individuel entre ces sentiments contradictoires, l'apprenant est voué à abandonner toute action et activité :

« *Trop de frustration entraîne un désintérêt, une sorte de cassure dans laquelle le désir s'éteint ("j'ai laissé tombé"), trop peu d'inconnu ne permet pas au désir de connaître et de se déployer.* » (AUMONT et MESNIER, 1992)

L'activité affective n'est dès lors constructive que si elle exprime en même temps des émotions différentes. Plus exactement, l'expression de la frustration redouble l'attention du sujet sur son activité cognitive et sur les efforts consentis dans ce sens si et seulement si cette frustration provoque une réaction chez l'apprenant consistant à susciter un désir.

Ce phénomène se présente lors de conflits (cognitifs ou intra-cognitifs). La contradiction et l'opposition de point de vue ne sont pas dénuées de réaction affective pour chacun des acteurs. L'énervement ou encore la crainte provient de ce sentiment générique manifestant une frustration personnelle. S'arrêter à ce stade constitue un abandon voire un échec. Cette situation maintient l'apprenant dans une activité affective sans nulle autre échappatoire. Nous pouvons illustrer une telle situation lorsque un

sujet est face à un problème ou à une confrontation avec autrui. L'échec est dû au fait que l'apprenant n'est pas dans une situation correspondant à une zone proximale de développement. Autrement dit, le stagiaire, n'arrivant pas à se représenter l'objectif de la démarche ou l'objet de la relation avec autrui, ressent cette frustration sans pour autant engager une nouvelle tentative de compréhension. Cette situation ne sera pas sans conséquence dans le comportement de l'apprenant lors d'une prochaine expérience éducative.

Par contre, si le sujet est impliqué dans une situation en zone proximale, il peut émettre le désir de réussir la résolution du problème ou de comprendre le point de vue du pair ou de l'expert pédagogique. L'équilibre rétabli, les émotions exprimées annulant l'une l'autre leur effet, l'activité affective laisse place à l'activité cognitive. Cependant il ne nous semble pas concevable de considérer cet équilibre des sentiments antinomiques réalisé par l'apprenant comme sans effet. Ce passage par l'expression de composantes affectives redouble l'intensité de l'attention, de la concentration, de la proximité entre l'acteur et l'action. Le détour par l'affect implique personnellement le sujet. Un problème qui ne se résout pas immédiatement, une conception d'autrui que l'on ne comprend pas de suite deviennent une frustration parce qu'ils remettent en cause non seulement nos connaissances mais également nos capacités et nos compétences. Dès lors, exprimer un désir consiste à refouler la frustration de l'échec et à parier sur soi dans la construction d'un nouveau savoir et savoir-faire.

Cette présentation, inspirée d'AUMONT et MESNIER (1992), pointe l'interpénétration de l'activité affective dans l'activité cognitive du sujet. Elle provient également d'une interprétation personnelle des propos de PIAGET bien que ce psychologue n'est pas mis l'accent sur la dimension affective dans la construction des savoirs. Il traite cependant de la notion de besoin comme l'expression d'un déséquilibre nécessitant une *rééquilibration* :

> « *Rappelons d'abord que, dans le comportement, un but correspond à un besoin et que le besoin est l'expression d'une lacune, autrement dit d'un déséquilibre, tandis que la satisfaction du besoin consiste en une rééquilibration.* » PIAGET (1974, a)

Il n'est pas inimaginable d'émettre l'hypothèse qu'une lacune provoque un déséquilibre tant au niveau des représentations qu'à celui de l'affectif. Dès lors, le terme "*satisfaction*" serait, de ce fait, l'expression du désir pour compenser la frustration de la lacune. Ce phénomène correspondrait à un processus d'équilibration autant de l'activité affective que de l'activité cognitive.

Avant de nous concentrer plus précisément sur les notions de motivation ou de besoin, il nous semble intéressant de situer les manifestations de ces émotions. Le discours privé est un espace d'expression dans lequel raisonnement et composantes affectives apparaissent alternativement au gré de l'action et de son résultat. PINSKY (1993) confirme la présence de sentiments, de jugements proprioceptifs, perceptifs et mnémoniques au côté d'une réflexion dans et sur l'action. Le discours privé est donc un lieu où s'expriment à la fois le ressenti de l'activité affective et l'énonciation du désir et de la frustration. Ces manifestations des composantes émotionnelles sont sûrement peu intenses pour être contenues intérieurement sans être verbalisées à haute voix. Autrement dit, elles ne constituent pas des *décharges émotionnelles* suivant l'acception de VYGOTSKY (1985). Celles-ci se présentent le plus souvent sous la forme de rire, de sons inarticulés, de mouvements, etc.

Inconscientes et incontrôlées, elles expriment un *syndrome émotionnel* d'une intensité plus importante que précédemment. Nous ne considérons pas que ces décharges émotionnelles représentent des moyens de contact social comme cela est le cas lors des premiers mois d'un enfant. De par notre public, c'est-à-dire des adultes, nous nous focaliserons seulement sur l'indice de l'expression d'une émotion au cours d'une activité cognitive. Cette présente étude aura donc également comme objet secondaire de révéler si l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre implique une activité affective conséquente associée à une activité cognitive. Quelle est l'interpénétration des deux activités ? Est-ce que les composantes affectives, comme nous le pensons, sont sujettes à une équilibration entre frustration et désir ?[65]

b. La motivation, le besoin et l'intérêt

La dimension existentielle que nous avons tant prônée jusqu'à présent dans l'autodirection en lien avec l'auto-formation est principalement due à l'intervention de l'activité affective dans l'organisation de l'activité cognitive. Les émotions interviennent dans la construction de l'acte d'apprendre car il est question de besoin et d'intérêt personnels au cœur d'un projet individuel, d'une histoire de vie. Plus encore, il s'agit d'une implication d'un homme dans une activité éprouvant ses compétences et ses capacités et évaluant ce qu'il est et ce qu'il pourrait être. Dans ces circonstances, l'échec et la réussite ne peuvent faire l'objet d'une analyse froide et objective. Un résultat non conforme à celui attendu peut retentir, avec résonance, comme un échec. Dans ces conditions, l'individu doit surmonter les obstacles qu'il rencontre pour réaliser son projet. L'activité cognitive s'articule avec une activité affective dans laquelle la frustration et le désir doivent être relativement équilibrés.

BESNARD et LIETARD (1976) souligne l'importance des travaux de NUTTIN[66] concernant les processus motivationnels. Nous retiendrons que la motivation doit être appréhendée en référence à la globalité du sujet, y compris dans ses composantes affectives. BERTIN (1996) considère même que les attitudes cognitives reposent sur un des facteurs affectifs, la motivation en étant un des premiers.

Deux points permettront d'appréhender la notion de motivation dans sa dimension affective. Tout d'abord, cette notion sera abordée dans la relation homme/machine. Puis nous nous attarderons sur celles du besoin et de l'intérêt, notamment à travers les travaux de CLAPAREDE (1973).

<u>La motivation dans la relation homme/machine</u>

Un des points encourageant le rapport étroit à soi, à l'action et à la pratique tient pour une part importante dans l'absence de rapport intersubjectif de la relation homme/machine comme nous l'avons déjà vu. L'interactivité maintient l'activité affective dans une relation du sujet avec lui-même. L'apprenant étant seul responsable de l'erreur ou de la situation-problème, la motivation pour cet acteur réside dans une reconnaissance personnelle de ses facultés. L'échec est alors difficilement accepté et la réussite un objectif visé. Par conséquent, la motivation relative à une situation d'interaction homme/machine repose fondamentalement sur une relation de soi à soi. De ce fait, une

[65] Nous ne pouvons affirmer l'impact de l'aspect affectif sur l'activité cognitive car nous ne sommes pas en mesure de présenter des recherches traitant de leur nature et de leur conséquence concernant la construction de l'acte d'apprendre par le biais de l'autodirection et de la praxéologie.

[66] NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980.

nouvelle fois, l'activité affective est prégnante car le sujet est personnellement affecté non pas à cause d'un jugement extérieur mais bien à cause d'une auto-évaluation personnelle.

La motivation subit, par ailleurs, des fluctuations puisqu'elle est sujette à des variations internes et externes. LORENZI et PRINA (1987) voient dans le support multimédia une réelle dynamique interactive suscitant une participation active du sujet mobilisant une activité cognitive relativement intense. Nous ne contestons évidemment pas que les outils informatiques comme l'organisation de certains dispositifs tels que les Ateliers de Raisonnement Logique (HIGELE et al., 1992) maintiennent une motivation reposant sur une activité cognitive. Nous mentionnons seulement que se dissimule une activité affective[67] que nous devons prendre en compte dans la notion même de motivation pour apprendre. L'aspect affectif est d'autant plus important dans la relation homme/machine que celle-ci réfléchit l'action et, à travers elle, tout ce qui caractérise l'apprenant vers ce dernier. Donc, au-delà d'une ergonomie et d'un système interactif d'un produit multimédia, la motivation est celle du refus de l'échec et celle du désir de la réussite du projet personnel.

La loi du besoin

A la lecture de CLAPAREDE (1973), il nous semble que la loi du besoin correspond, une nouvelle fois, à une proposition d'équilibre entre un besoin d'une part et un intérêt d'autre part. Bien que cela a déjà été mentionné, rappelons que le besoin est défini par PIAGET (1974, a) comme l'expression d'une lacune et donc d'un déséquilibre. A ce niveau, le ressenti est celui de la frustration. Cette situation appelle à la réalisation d'un effort chez le sujet pour établir un nouvel équilibre, d'abord affectif et ensuite cognitif. Selon CLAPAREDE, cet état conduit l'apprenant à projeter le besoin psychologique, en quelque sorte, dans un monde extérieur. En d'autres termes, il s'agit de transformer un besoin en intérêt motivant l'interaction sujet/environnement :

> « *Ils* [les besoins organiques et psychologiques] *nous apparaissent comme des objectifs à atteindre. L'homme affamé désire du pain et non la disparition de sa faim, l'homme gourmand un repas succulent et non la disparition de son appétit (…). Une douleur (quoique indice d'un déséquilibre organique) est pour nous un objet à éloigner, non un besoin d'équilibre à satisfaire. En d'autres termes, notre conduite a une portée positive et non pas négative. Elle est accrue, psychologiquement parlant, non par un besoin mais par un intérêt.* » (CLAPAREDE, 1973)

La notion d'équilibre est intéressant dans le sens où elle permet au sujet de modifier une "émotion négative" en une "positive", un "besoin" en "intérêt". Dès lors, le désir pallie la frustration de part l'émission de l'intérêt du sujet dans un environnement *et a valeur d'action* (CLAPAREDE, 1973). Une part de la motivation est donc d'ordre affectif situant l'apprenant entre la ressenti de la frustration et du désir, entre la notion de besoin et celle d'intérêt. Une autre part est de nature cognitive maintenant le sujet entre un problème et sa résolution, entre une lacune et une connaissance acquise, entre la pratique instinctive voire intuitive et une pratique organisée, réfléchie.

Les composantes affectives sous-jacentes aux besoins psychologiques s'observent nettement dans le cadre de l'action et notamment dans celui d'une situation-problème. L'erreur constatée invite le sujet à entretenir une relation de soi à soi, au niveau du discours privé. Tout d'abord, le besoin, expression d'une lacune, se fait ressentir par la frustration. Par compensation, l'individu émet le désir de réussir

[67] De part l'implication du sujet dans la situation en relation avec un projet et une existence.

ce qui contribue à l'identification et au renforcement de l'intérêt. Enfin, intervient le passage de l'action correspondant à une recherche en acte pour trouver et résoudre le problème. Il y a donc une motivation intrinsèque au passage à l'acte. L'erreur suscite des composantes affectives qui elles-mêmes engagent un intérêt particulier à sa résolution. AUMONT et MESNIER (1992) reconnaissent en l'erreur cette valeur de diagnostic et le travail de réorganisation des opérations cognitives qu'elle motive sans exclure l'incidence de l'activité affective comme motivation inhérente à l'action.

Afin de conclure sur la dimension affective au cœur de la motivation, soulignons que le sujet dans un atelier de praxéologie est affecté car il perçoit mieux que quiconque ses lacunes et son incomplétude. Dans ce contexte, la motivation est celle d'une construction personnelle. Il s'agit pour le sujet de refuser un état inachevé de leur pratique et de devenir un apprenant autonome en organisant et en auto-formant un acte d'apprendre personnel efficace et en corrélation avec ses facultés. GALVANI (1997) souligne ce phénomène :

> « *Les limites de la syntaxe logique appellent alors selon Georges LERBET l'expression métaphorique du trou noir de la connaissance (...). Dans une perspective dynamique de la morphogenèse, l'incomplétude du sujet comme moteur de son interaction tant physique que cognitive avec l'environnement n'est plus une lacune du sujet ; au contraire "la béance incontournable de la connaissance est précisément ce qui organise le sens personnel (LERBET*[68]*, ...)* » (GALVANI, 1997)

Par conséquent, ce qui est la motivation principale de l'apprentissage provient de ce qui trouble l'apprenant c'est-à-dire une conscience de ce qu'il est et de ce qu'il n'est pas. L'activité affective est donc présente et encourage les efforts dans l'auto-socio-construction d'un acte d'apprendre personnalisé.

2. Les fondements et l'aboutissement de la construction de l'acte d'apprendre

Dans ce cadre, nous allons apporter un éclairage sur ce qui constitue les fondements de l'acte d'apprendre. Spécifiquement, seront abordés les points relatifs à la particularité des apprenants, à leurs réactions instinctives et à leurs intuitions.

a. Les particularités de l'apprenant comme fondement de l'acte d'apprendre

La construction de l'acte d'apprendre repose avant tout sur les conceptions de l'individu. Celles-ci représentent des pensées construites par le sujet en fonction de ses valeurs, de ses expériences, de *son éducation culturelle, sociale, parentale, de l'influence des médias, de l'activité professionnelle*, etc. (AUMONT et MESNIER, 1992). Ces conceptions sont également un modèle explicatif utilisé par le sujet lorsque celui-ci est confronté à une situation-problème pour raisonner ou pour prendre une décision. Nous l'aurons compris, l'acte d'apprendre s'appuie sur un cadre de référence c'est-à-dire l'histoire de l'apprenant, sur ses acquis, sur ses facultés et ses habiletés. Ainsi, ces objets, une fois conscientisés, fournissent au stagiaire un éclairage et un sens à ce qu'il fait en fonction de ce qu'il est.

[68] LERBET G., *L'école du dedans,* Paris, Hachette, 1992.

Selon GIORDAN[69], ces conceptions peuvent évoluer en concept malgré la genèse individuelle et sociale. Autrement dit, l'acte d'apprendre se forme à partir des conceptions personnelles du sujet. Puis celles-ci, par le biais de l'activité de conceptualisation, tendent vers une certaine transférabilité d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre.

Nous retrouvons ces conceptions personnelles comme origine de l'acte d'apprendre et comme explication pour le stagiaire de son mode de fonctionnement cognitif à travers l'expérience que nous propose THEVENOT :

> « *Pour explorer cette mise en cause critique des gestes intimes et de l'épreuve de satisfaction des convenances personnelles, le plus simple est d'envisager votre venue. Supposions que vous tentiez de vous installer dans mon bureau, comme cela se passe lorsque l'on échange un appartement avec un collègue, pour quelques temps. Imaginons l'embarras que vous allez ressentir à agir dans l'intimité de ce logement habité. Dans cette intimité, vous avez bien du mal à vous y retrouver. Ce qui me permettait de coordonner mes actions devient une cause de désordre pour vous qui ne saurez comment vous y prendre avec ce fourbi d'effets personnels. Si vous cherchez à traiter ces choses normalement, vous vous heurtez à des échecs. Ces échecs pourront occasionner des disputes ou vous vous plaindrez auprès de moi de vos revers. Puis-je prévenir cet échec par des explications appropriées ? Dans une certaine mesure seulement. (...) Au mieux, je pourrais vous montrer comment "avec moi, ça marche".* » (THEVENOT, 1993).

L'acte d'apprendre ne s'enseigne donc pas. Il prend forme à partir des traits de la personnalité et à des situations vécues. Il repose sur des conceptions conscientes et inconscientes et plus largement sur la globalité des points caractérisant le sujet.

Dans ces circonstances, qualifier l'acte d'apprendre de personnel est une lapalissade. L'activité engagée dans l'auto-formation implique le sujet dans l'élaboration de sa manière d'apprendre. Par conséquent, le fondement de l'acte d'apprendre est une référence à soi et à nulle autre. Il est, dès lors, logique que seule une démarche praxéologique révèle autant l'apprenant que ses connaissances comme il l'est tout autant que l'outil de la construction de soi comme apprenant soit l'action libre et l'initiative personnelle. Nous venons de poser comme premier postulat à l'acte d'apprendre la personnalité et le vécu du stagiaire. Cependant, il est nécessaire de considérer le révélateur c'est-à-dire l'action. Celle-ci dans une situation nouvelle pour l'apprenant n'est pas organisée ou même réfléchie. De plus l'action intuitive s'accompagne aussi de pratique instinctive inappropriée à la situation. Il est donc question pour le sujet de se former en même temps qu'il tente d'atteindre un objectif sans savoir par avance comment faire.

b. Des réactions instinctives comme préalable à un acte d'apprendre

Le second postulat consiste à percevoir les pratiques instinctives comme un des appuis de la construction de l'acte d'apprendre. TREMBLAY (1996) pose comme première compétence-clé à l'autoformation la tolérance à l'incertitude. Il semble que celle-ci soit effectivement un point de départ à une construction de savoir et de savoir-faire par la confrontation du sujet à un environnement relativement inconnu, en référence aux propos de WALLON :

> « *Une réaction est une attitude, une préparation à l'acte avec tout l'ensemble des images que peut impliquer la situation correspondante. Celle-ci a-t-elle quelque chose d'inusité, d'ambigu. L'attitude évoquée et son cortège d'images peuvent ne pas concorder avec elle. Le résultat trompe alors l'attente du sujet. Il faut que la perception*

[69] GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. *Les origines du savoir.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1987.

se modifie. Il se produit ainsi des alternatives qui montrent la non-identité initiale du réel et de la perception. Le sujet se trouve à réagir à une circonstance extérieure par un système perceptif, sans avoir la preuve intrinsèque d'une exacte similitude entre les deux. La réaction perceptive anticipe sur la situation ou plutôt sur sa connaissance qui est tout simplement l'accord secondaire constaté entre la réaction perceptive et la situation. » (WALLON, 1942)

La perception et la réaction sont donc une réponse à la méconnaissance d'une situation. Elles permettent le passage à l'acte dans une perspective de découverte. De plus, perception et réaction sont des vecteurs d'apprentissage bien que s'appuyant le plus souvent sur l'instinct de la personne. En disant cela, nous insistons sur le fait que la construction de l'acte d'apprendre peut partir d'actes non réfléchis.

Plus exactement, selon CLAPAREDE (1973), il faut rechercher, une nouvelle fois, dans l'expression du besoin et de l'intérêt, suscités par la situation, pour comprendre comment le passage à l'acte s'opère. En effet, il considère que le besoin le plus urgent et l'intérêt le plus intense vont dominer et orienter l'action dans une direction. Il est donc bien question d'une réaction en réponse à ce besoin et cet intérêt issu de mécanismes héréditaires, en connexion innée avec le besoin qu'elle doit satisfaire. Dans ce cas, nous parlons de réflexe et d'instinct. Dans d'autres cas, l'expérience acquise associée à ce besoin va mettre en œuvre une réaction qui a été antérieurement productive. Le stagiaire répète la conduite qui a précédemment réussi dans une circonstance semblable.

Cependant la reproduction du semblable peut s'avérer inopérante puisque la situation est entièrement nouvelle comme l'indique CLAPAREDE. De ce fait, le sujet adopte une démarche de tâtonnement comprenant une série de réaction de recherche et d'essai.

Le tâtonnement peut être considéré comme une "*intelligence empirique*" en opposition avec une "*intelligence raisonnable*". La première est soumise à une part de hasard dans l'orientation même de la recherche ou de l'essai en fonction des circonstances extérieures. La seconde est contrôlée par la pensée et se traduit par une réflexion et une organisation de l'action, ou pour le moins d'une partie de celle-ci dans l'environnement. L'une fait appel à l'instinct, l'autre à l'expérience. Cette distinction est capitale pour la suite de notre étude car elle représente, pour nous, deux étapes de la construction de l'acte d'apprendre. La première s'illustre par ce tâtonnement dans lequel perception inappropriée, pratique instinctive et action intuitive s'entremêlent. La seconde correspond déjà à une régulation des pratiques inefficaces et donc à une expérience. Cependant, pour l'heure, il convient de prendre en considération que l'acte d'apprendre repose sur deux points : tout élément caractérisant l'apprenant et une démarche empirique dans une situation nouvelle.

c. L'intuition comme "*savoir embryonnaire*"

L'intuition est également un des fondements de l'acte d'apprendre. D'ailleurs, DOLY (1997) aborde les conditions de l'émergence de la métacognition et s'appuie sur les travaux de VYGOTSKY pour voir en l'intuition un savoir embryonnaire :

« A quelles conditions ce fonctionnement métacognitif est-il possible ? Le sujet doit avoir des métaconnaissances qui soient disponibles en mémoire pour être réutilisables. Il s'agit cependant au départ de métaconnaissances qui sont plus à comprendre comme des intuitions que possède le sujet sur lui-même, ses savoirs et ses compétences, les stratégies et les tâches que comme de véritables connaissances éprouvées et évaluées lors de l'activité d'apprentissage. [...] *Ces intuitions de départ – VYGOTSKY parlera de savoirs embryonnaires – sont cependant indispensables à la mise en œuvre d'un*

processus de résolution de problème pour pouvoir construire une représentation de ses données, de son but, pour anticiper sur des procédures, pour se poser des questions, (...). » (DOLY, 1997)

L'intuition est donc une appréhension de soi, de ses facultés, de son fonctionnement non fondée sur un raisonnement. Elle oriente l'action et permet de passer outre l'incertitude par une perception de ce qu'il faut faire. Elle engage notamment le tâtonnement c'est-à-dire des démarches de recherche et d'essai. Elle encourage le sujet à découvrir et à réagir. Cependant VYGOTSKY et DOLY attribuent à l'intuition une fonction plus importante qu'une invitation à l'expérimentation. Elle a la vertu d'inciter le sujet à franchir chaque étape le conduisant vers la métacognition. Une fois de plus, notre étude aura pour charge de préciser la déclinaison et l'intérêt des démarches intuitives dans la construction de l'acte d'apprendre et dans l'auto-formation de soi comme apprenant.

Mentionné plus haut, le passage de l'intuition à une action et à une pratique organisées dans le cadre de l'autoformation et de l'autodirection n'étant pas à notre connaissance déterminé, nous allons directement conclure cette partie concernant le fondement théorique par un questionnement. Autrement dit, avant de nous intéresser, comme l'invite à le faire CLAPAREDE, à comment l'intelligence empirique se transforme peu à peu en une intelligence raisonnable de part les résultats de notre étude, interrogeons-nous sur l'aboutissement à l'activité métacognitive et l'acte d'apprendre en partant de la praxis.

d. Comment accède-t-on à la métacognition ?

AUMONT et MESNIER (1992) déterminent la fin du processus de la construction de l'acte d'apprendre lorsque le sujet transfère une action et une pratique méthodique d'une situation à une autre. L'apprenant atteint ainsi un état de conscience qui lui permet d'accéder au stade de la métacognition. La réflexion sur l'opérationnalité et les limites de ses pratiques conceptuelles est directement issue de l'efficience de la praxéologie. Partant d'un rapport à l'action intuitive et à une pratique instinctive, les conceptions ont donné lieu à des concepts, à une action méthodique et à une pratique pour apprendre formalisée.

Le rapport à l'action est central puisqu'il est l'élément principal d'une démarche praxéologique. Il est sans aucun doute le premier indice d'une auto-socio-construction de l'acte d'apprendre et d'une auto-formation. En effet, cette relation étroite entre l'acteur et ses actions annonce une auto-emprise et une responsabilisation des actes de et par l'individu. Ce contrôle est effectif dans un premier temps au plus proche de l'action. Puis, au cours du processus de conceptualisation, bien que l'apprenant maintienne une vigilance concernant ses actes, ses actions, le but visé et les performances, il opère également un rapport conscient à sa pratique personnelle, à son approche méthodique. Autrement dit, il réalise des rétrospections sur ces expériences vécues et reconstruit ainsi un schéma conceptuel de sa pratique. Parallèlement, le sujet entreprend des introspections pour comprendre le sens de ce qu'il fait et éclaire ainsi l'émergence d'une réaction instinctive ou l'erreur commise lors d'un raisonnement. Ce passage de l'acte concret à un niveau conceptuel abstrait n'est évidemment pas nouveau comme DOLY le précise :

« *Une ré-élaboration explicitable, décontextualisée et opérée par le sujet passant d'un niveau descriptif et chronologique de ses procédures à un niveau explicatif, logique et reformulé en termes généralisables, traduit un aspect essentiel de la thèse de J.*

PIAGET sur la nature et le rôle de la prise de conscience dans la construction de l'intelligence, à travers trois niveaux d'abstraction, empirique, réfléchissante et réfléchie. » (DOLY, 1997)

Cependant cet aspect théorique du passage de l'acte au concept ou de l'initiative instinctive à une pratique organisée et formalisée pour apprendre, dans le cadre de l'autodirection, reste obscur. Comment explique-t-on le phénomène de ré-élaboration explicitable chez un apprenant en autoformation ? Comment le sujet "décontextualise" sa façon d'apprendre ? Quels sont ses motivations, ses besoins, son intérêt ? Comment passe-t-il du niveau descriptif à celui explicatif et logique ? C'est en répondant à ces questions que nous appréhenderons l'autodirection dans la construction de l'acte d'apprendre et l'auto-formation.

Par ailleurs, ce contact permanent avec soi dans l'action, que ce soit dans un travail individuel ou dans une relation d'aide entre pair, dévoile au sujet ce qu'il savait sans le savoir consciemment. Il se révèle et se dévoile à travers l'action. Chaque découverte de soi utile à la construction d'une façon d'apprendre personnelle et productive n'étonne pas pour autant le sujet. MEIRIEU (1987) signale que cette connaissance que nous venons d'apprendre sur nous à travers l'expérience d'une action[70] constitue une impression de l'avoir toujours portée en nous comme une conviction. Cependant, éclairée en plein jour, cette prise de conscience donne un sens nouveau à sa pratique, à son passé voire à son avenir.

Le sujet semble reconstituer un puzzle à plusieurs niveaux dont l'objet est d'être efficace, de réaliser un projet et de donner du sens à sa vie. Il agit et entretient un rapport à l'action. Il prend conscience de ses diverses activités. Il gère ses composantes affectives et organise son activité cognitive. Il transfert, formalise et conceptualise ses savoirs et ses savoir-faire. Il se révèle tout en contrôlant et autodirigeant la construction de l'acte d'apprendre. Comment s'organise une telle activité chez des stagiaires intégrés dans un dispositif d'autoformation ? Telle est l'interrogation que nous pouvons légitiment poser tant l'opérationnalisation et la coordination des processus semblent complexe voire même difficilement concevable pour des apprenants de niveau V voire IV.

[70] Qu'il s'agisse de la lecture d'un poème ou la recherche du sens de l'activité menée.

DEUXIEME PARTIE : DE LA QUESTION DE DEPART A LA METHODOLOGIE

Cette partie, décrivant notre démarche méthodologique, se compose de trois chapitres. Le premier correspond à la problématique. Durant celui-ci, nous énoncerons ce qui a motivé notre recherche et les hypothèses répondant, a priori, à notre question de départ. Dans le second chapitre, nous présenterons les terrains de recherche. Enfin le troisième chapitre abordera précisément notre démarche méthodologique concernant la phase préparatoire, la mise en place et l'exploitation des outils de recueil de données ainsi que les grilles d'analyses.

Chapitre I : La problématique

Lorsque l'on parle d'autoformation, dans une approche cognitive, nous nous interrogeons sur les notions de compétences et de capacités des apprenants à "l'autonomie d'apprentissage", à l'autodirection et à l'auto-construction de l'acte d'apprendre. En ce début du XXI siècle, nous avons conscience de l'ampleur du chemin qu'il reste à parcourir pour que l'autoformation ne soit plus un chantier[71]. Si le concept tend à se stabiliser et à s'inscrire dans différentes approches théoriques, les dispositifs pédagogiques[72] sont pratiquement au stade expérimental. Quant à l'identification des activités[73] et des compétences de l'apprenant s'autoformant[74], nous n'en sommes qu'au début. Nous en voulons pour preuve les questions formulées lors du colloque international sur l'autoformation, en juin 2000, à Paris :

- Comment décrire et expliquer l'émergence chez un sujet d'une capacité personnelle à l'autodirection ? Comment cette capacité entre-t-elle en interaction avec des conditions sociales et pédagogiques ?
- Quels sont les liens entre autodirection des apprentissages et théories de la motivation d'une part, de la métacognition de l'autre ?
- Est-il possible de mesurer ces capacités cognitives et comment expliquer les liens entre ces compétences autoformatrices et les connaissances actuelles en psychologie cognitive (motivation, décision, traitement de l'information, métacognition, métaconnaissance) ?

Ces interrogations n'ont pas encore de réponses formalisées et stables. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective de comprendre comment, cognitivement mais aussi métacognitivement et affectivement, l'apprenant devient autonome dans son apprentissage.

---

[71] Nous faisons référence, ici, à "l'autoformation en chantier", intitulé du numéro 122 de la revue "Education Permanente" regroupant, en 1995, les travaux d'un certain nombre de chercheurs et de praticiens appartenant au Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF).

[72] Approche éducative de l'autoformation

[73] Activité cognitive, activité affective et activité métacognitive

[74] Approche cognitive

A. Notre champ de recherche

Depuis une vingtaine d'années[75], le thème de l'autoformation est émergeant en Sciences de l'Education. De nombreux champs de recherche sont à explorer dont l'auto-construction de l'acte d'apprendre.

Avant d'énoncer notre question de départ, engageant l'action de cette recherche, nous allons circonscrire précisément le champ d'investigation. Notre approche est celle dépeinte dans la première partie de cette recherche. Nous en énoncerons brièvement, ici, les fondements afin de la synthétiser.

Le fondement principal de cette thèse est celui du constructivisme à travers deux entrées : l'une avec une dimension pédagogique et l'autre plus axée sur la psychologie du développement. La première, pour une grande part, s'appuie sur les travaux de l'Ecole Nouvelle et notamment sur "l'auto-socio-construction des savoirs". Cette notion s'inscrit au cœur du concept général de l'autoformation. Nous retrouvons le rapport aux choses (l'éco-formation), le rapport aux autres (l'hétéro-formation) et le rapport à soi (l'auto-formation) dans la construction de savoirs. Par ailleurs, elle tend vers une pédagogie de la découverte, de l'action et de l'expérimentation pour une construction individuelle et personnelle des connaissances, des savoir-faire et du savoir-être.
L'entrée par la psychologie du développement correspond aux théories de l'apprentissage sur lesquelles nous nous sommes appuyées. Là encore, deux sources représentent les trois quarts des fondements de cette étude. La complémentarité de PIAGET et VYGOTSKY constitue la base des théories de l'apprentissage[76]. Elle permet une lecture de l'activité des apprenants s'auto-formant aux niveaux des processus cognitifs, métacognitifs et affectifs. WALLON oeuvre également à la compréhension de l'activité cognitive mais aussi affective[77] concernant la « *pensée connaissante* [qui] *se forge comme action* » à partir de l'action.

Au-delà de la notion d'apprentissage, l'autoformation s'appuie sur les théories de l'autonomie. Conceptuellement, MORIN (1977) propose une construction de "l'autos" impliquée dans une approche systémique qui n'est pas sans rappeler l'articulation assimilation/accommodation. Autrement dit, le processus d'autonomisation prévoit une boucle récursive, alternant phases d'ouverture sur les choses et les autres et phases de fermeture sur soi afin de modifier les représentations et de réorganiser les savoirs. En s'appuyant sur ce concept "d'autos" et en regroupant les travaux de PIAGET, VARELA, ROGERS, etc., LERBET (1993) balise les théories de l'autonomie dans le champ des Sciences de l'Education. Nous retiendrons que l'autonomie tient d'une part, d'une perturbation provoquant un déséquilibre qui motive l'apprentissage et d'autre part, d'une démarche individuelle où sont engagées les incertitudes, les compétences, les expériences et les émotions de l'apprenant. Il n'en reste pas moins que l'autonomie est "une sorte de science du flou" (ROGERS, 1972) à laquelle le sujet est

[75] Les recherches sur l'autoformation sont antérieures à 1985. Au regard d'une période contemporaine, en Amérique de Nord, la thèse de doctorat de TOUGH (1965) impulsa un courant de recherche sur l'autoformation. Cependant, en France, ce n'est qu'en 1985 qu'une revue spécialisée, l'Education Permanente, aborde ce thème.
[76] Il est important de considérer les théories de l'apprentissage comme fondement d'autres théories, éclairant notre recherche. Par exemple, les théories de l'action, l'autoformation et l'acte d'apprendre, parmi tant d'autres, proviennent de l'approche constructiviste.
[77] VYGOTSKY traite aussi de l'importance de l'activité affective dans le processus de développement. PIAGET, sans l'ignorer, se focalise essentiellement sur l'activité cognitive et métacognitive des enfants.

confronté lorsqu'il a une "liberté pour apprendre". PORCHER souligne et même accentue le fait que "l'autonomie d'apprentissage" et surtout le processus d'autonomisation, par et pour l'apprenant[78], sont une conquête endogène, une responsabilisation et une conscientisation dont nous n'avons pas encore apprécié toutes les subtilités. Dès lors, l'objet de cette étude est principalement d'identifier finement, dans un dispositif d'autoformation particulier, l'élaboration par l'apprenant, lui-même, de ses propres règles pour apprendre.

A partir des théories de l'apprentissage et de celles de l'autonomie, il s'agit donc d'identifier l'activité mise en place par les sujets concernant l'auto-construction de l'acte d'apprendre. MEIRIEU (1992) avait l'habitude de dire à ses étudiants en ce qui concerne l'acte d'apprendre que l'on en est à peu près au même stade d'évolution que la physique en était à l'époque de Galilée. Cela est d'autant plus vrai si l'on envisage d'étudier "l'auto-formation" de l'acte d'apprendre dans un contexte "d'autoformation". Cinq points[79] relativement stabilisés mettent en avant une démarche endogène et praxéologique des stagiaires. AUMONT et MESNIER (1992), quant à eux, intègrent une dimension sociale[80] et affective[81] au sein de cette démarche.
Par ailleurs, TREMBLAY (1996) révèle quatre compétences-clés à "l'autonomie d'apprentissage" récurrentes chez un public autodidacte : tolérer l'incertitude, établir un réseau de ressources, réfléchir sur et dans l'action, se connaître comme apprenant. Celles-ci rendent compte d'une auto-construction de l'acte d'apprendre s'appuyant sur l'action et le rapport à l'action, sur l'environnement pédagogique (ressources et personnes-ressources) et sur un rapport à soi. Cependant il existe un lien entre ces compétences génériques. Par exemple, les stagiaires ne formalisent-ils pas un savoir apprendre personnel en réaction à leurs actions intuitives et leurs pratiques instinctives dans des situations nouvelles d'apprentissage ? En disant cela, nous ré-interrogeons la tolérance à l'incertitude.

Enfin n'occultons pas la relation homme/machine comme vecteur renforçant la responsabilisation de la construction de l'acte d'apprendre. En l'absence de rapports intersubjectifs[82] entre l'utilisateur et les programmes informatiques, PICARD et BRAUN (1987) soulignent que l'erreur peut s'avérer constructive. En effet, à partir de celle-ci, l'apprenant régule ses actions, ses stratégies et essaie d'identifier les causes. Dans ce contexte, le face à face homme/machine tend à proposer une certaine "liberté pour apprendre" non pas tant dans l'objet d'apprentissage mais dans la façon personnelle d'apprendre. B. SCHWARTZ, en 1973, faisait déjà un lien entre l'autoformation, une pédagogie individualisée et des médias individualisants. Outre l'adaptation au rythme des sujets, les outils informatiques exigent une participation active dans la construction de savoirs. Certains d'entre eux laissent une place importante à l'initiative des stagiaires grâce à l'absence de directivité. Là encore, comme BELISLE et LINARD (1996) le font, nous pouvons nous interroger sur les nouvelles

---

[78] Car ils ne peuvent résulter d'un acte d'enseigner mais d'un acte d'apprendre.

[79] MEIRIEU énonce ces cinq points : avoir un projet, maîtriser des pré-requis, construire des compétences, décontextualiser et recontextualiser par ailleurs ces compétences et prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage.

[80] Ils abordent l'importance de la relation d'aide entre pairs et celle que les sujets entretiennent avec le formateur.

[81] La dimension affective s'illustre par une variation de l'émotion entre la frustration de l'échec et le désir de réussir. Un équilibre entre ces émotions antagonistes a pour objet d'influer positivement sur la motivation et sur l'activité cognitive et métacognitive.

[82] Tels que la crainte de ne pas savoir, l'appréhension d'un jugement par rapport à une erreur commise.

compétences des acteurs[83] dans le contexte des Technologies d'Information et de Communication Educative (TICE) et, plus particulièrement, dans la construction des savoirs et des savoir-apprendre.

A partir de la délimitation de l'approche et des fondements théoriques précités, notre question de départ s'articule comme suit : comment l'apprenant construit-il un acte d'apprendre personnel à partir d'initiatives dans un dispositif de formation individualisée, informatisée c'est-à-dire d'autoformation ?

B. Hypothèses

Les trois hypothèses suivantes ont pour objet, individuellement, de répondre partiellement à cette question de départ et, assemblée, de comprendre relativement finement l'évolution de l'activité des stagiaires dans leur construction de l'acte d'apprendre personnel. Autrement dit, elles représentent trois étapes charnières, interdépendantes entre elles, de "l'auto-formation" des sujets pour apprendre. Par ailleurs, elles reposent sur une démarche praxéologique[84] des stagiaires.

Première hypothèse :

"La construction de méthodes personnelles relatives à l'acte d'apprendre part d'une réaction, à dominante affective, face à l'inefficacité d'initiatives intuitives et d'actions instinctives."

La situation nouvelle d'apprentissage, générée par le dispositif d'autoformation, rompt avec un modèle transmissif des connaissances et des savoir-faire pour apprendre. N'étant pas dans une situation de face à face pédagogique, les stagiaires doivent adopter une posture active et responsable dans l'acquisition des connaissances. Au sein de leur espace de travail[85], situé à une distance significative de la position du formateur, les acteurs vont entreprendre des actions intuitives et des pratiques instinctives. L'inadéquation et l'inefficacité de celles-ci (la perturbation) concernant l'assimilation des leçons et l'accommodation des connaissances constituent la genèse de l'auto-construction de l'acte d'apprendre à travers la mise en place de méthodes constructives. Ces dernières s'appuient sur une réaction affective, causée par le refus d'un échec personnel.

Deuxième hypothèse

"Les méthodes personnelles se conscientisent grâce à un rapport étroit à l'action et à une volonté d'organiser sa pratique pour apprendre."

Suite à l'inefficacité des pratiques instinctives, les méthodes mises en place sont transférées lors de situations d'apprentissage ultérieures de même nature. Au cours de celles-ci, les acteurs entretiennent un rapport étroit à l'action. L'efficience de cette démarche praxéologique contribue à prendre conscience de ce que fait le sujet quand il le fait et pourquoi il le fait. Ainsi l'acteur régule,

[83] En l'occurrence, dans notre cas, nous nous centrons sur les apprenants.

[84] *« La démarche praxéologique construit l'action qui nous transforme (efficience) en même temps qu'elle produit des résultats selon un projet (efficacité) »* (LHOTELLIER, 1995). Dans cette recherche, l'efficience est celle du rapport à l'action c'est-à-dire l'auto-construction de l'acte d'apprendre et l'efficacité recherchée correspond à l'apprentissage des outils de bureautique.

[85] Principalement composé d'un poste informatique et de supports pédagogiques.

affine et organise une pratique constructive et personnelle en même temps qu'il agit dans des situations spécifiées. Sous couvert d'une recherche d'efficacité, l'efficience du rapport étroit, conscient et raisonné à l'action tend à construire un acte d'apprendre.

Troisième hypothèse

"La *décontextualisation* de pratiques systématiquement employées et la prise de conscience des méthodes personnelles conceptualisent et formalisent l'acte d'apprendre propre à l'individu en autoformation."

Les méthodes et les pratiques personnelles se détachent progressivement de situations spécifiées. Elles constituent des habitudes conscientes et deviennent des outils transférables pour apprendre. Par ailleurs, l'apprenant essaie de comprendre sa pratique formalisée. Alors que le rapport à l'action et le rapport à la méthode justifient de l'efficacité de son acte d'apprendre, le rapport à soi légitime la personnalisation de celui-ci. Il n'est pas seulement un savoir apprendre formalisé, issu d'initiatives et de régulations, il est en adéquation avec la singularité, la sensibilité, la personnalité, les capacités et les expériences de l'acteur.

Parallèlement à ces trois hypothèses, nous avons souhaité également aborder, dans cette étude, l'incidence d'une relation entre le sujet et les personnes ressources au niveau de la construction de l'acte d'apprendre. Une attention particulière sera donc portée sur l'entraide entre pairs et sur la modification d'un comportement autonome en fonction des variations de la distance entre l'apprenant et le formateur. Ces deux points ne constituent pas des hypothèses. Cependant, nous ne pouvons occulter l'interaction des acteurs de la formation dans la construction de l'acte d'apprendre.

Chapitre II : Les terrains de recherche

A. Le choix de la formation individualisée comme terrain de recherche

L'émergence de compétences à l'autodirection induite par une démarche praxéologique suppose, au préalable, un terrain de formation adapté à une implication et à une participation active des apprenants. Pour opérer une sélection du type de formation adéquat à l'objet de notre recherche, nous avons été amenés à choisir certains critères :

- Une formation répondant aux besoins, aux projets et aux spécificités de l'adulte : l'implication d'une personne dans son plan de formation doit être motivée par une prise en compte des besoins et des projets socioprofessionnels de l'adulte. D'autre part le dispositif d'apprentissage devra être adaptable à l'ensemble des spécificités du public. Il s'agit de proposer un accompagnement pédagogique dans l'acquisition de connaissances propre aux profils et aux attentes d'apprenant adulte (BESNARD et LIETARD, 1976). Ceci suppose, entre autres, un parcours de formation personnalisée ;

- Une formation proposant une participation active de l'apprenant : en d'autres termes, le stagiaire n'est pas formé. Il est acteur de sa transformation. Le principal outil d'acquisition de connaissances et de savoir-faire pour apprendre est l'initiative du sujet répondant à une activité physique, cognitive, sociale et affective personnelle. Du point de vu pédagogique, "un renversement majeur" (CARRE, 1995) c'est-à-dire le passage de l'enseignement transmissif à l'apprentissage actif doit être réalisé sur les terrains de recherche ;

- Un dispositif permettant une formation de l'acte d'apprendre par le stagiaire : GEORGE (1999) prescrit une "pédagogie des conditions". Celle-ci est « *une pédagogie qui crée les conditions pour que l'apprentissage s'effectue, pour que ce miracle extraordinaire et invraisemblable se fasse, pour que quelqu'un qui ne sait pas faire quelque chose apprenne à le faire en le faisant* » (1999). Il s'agit d'accompagner l'apprenant responsable, acteur de sa formation et de son processus d'acquisition de connaissances. Dès lors une attention particulière est portée sur l'adaptabilité du dispositif vis-à-vis des divers stagiaires. MEIRIEU n'envisage « de pédagogie que du dispositif » (1999) proposant ainsi une individualisation de la formation de l'apprenant. En d'autres termes, la pédagogie active est régie par un *cadre organisateur*[86] (TREMBLAY, 1996) où l'apprenant est en position d'assurer lui-même sa propre formation. Le lieu d'apprentissage devra être alors « *un champ ouvert de possible dans lequel l'action opère une sélection, en fonction de préférence* » (LADRIERE, PHARO, et QUERE, 1993). Ne nous méprenons pas, le dispositif doit prévoir un formateur. Celui-ci sera présent pour aider les stagiaires à leurs demandes mais aussi pour mettre à disposition des outils pédagogiques.

Au delà de l'objet d'apprentissage, ces trois critères permettront à l'acteur de dépasser l'anomie. Ils sont favorables à l'émergence d'un processus d'autonomisation dans l'apprentissage. En fonction de ces critères et pour les raisons qui viennent d'être évoquées, nous avons retenu comme terrain de recherche des dispositifs de formation continue et individualisée.

B. Les caractéristiques de la formation individualisée

Les formations individualisées prennent le relais de la formation initiale. Leur objet est de permettre une adaptation d'un individu au contexte socioprofessionnel par une acquisition de connaissances et une construction de savoir-faire personnels pour apprendre. Elles proposent des formations non qualifiantes, en termes de remises à niveau dans des disciplines dites "générales" telles que le français, les mathématiques, la biologie, la comptabilité, etc. Des formations en bureautique sont également prévues et constituent un secteur important de la formation individualisée. La finalité principale reste l'accès à l'emploi ou l'entrée en formation qualifiante.
D'autre part, la notion d'individualisation en tant que telle s'opère à trois niveaux : un plan de formation personnalisée ; une responsabilité individuelle des stagiaires dans la gestion de leur formation et une acquisition personnelle de connaissances.

[86] "*Organizing circumstances*" est une expression de Mocker et Spear pour évoquer l'influence de l'environnement dans la construction de connaissances et des procédures.

1. L'élaboration du plan de formation personnalisée

L'entrée en formation est soit motivée par les besoins d'un individu, soit prescrite par une instance (A.N.P.E., A.F.P.A., une entreprise, etc.). Suite à cela, un entretien avec un responsable de formation invite la personne à évoquer ses besoins et ses souhaits (préparation de concours, examen, accès à l'emploi, promotion, remise à niveau, etc.). Le projet de la personne mais également l'identité, la situation familiale, le statut social, les formations antérieures et les expériences professionnelles sont les éléments sur lesquels le plan de formation va être établi. Des évaluations à valeur de diagnostic renforcent également les notions d'individualisation et de personnalisation du parcours de formation. Ainsi un contrat pédagogique est rédigé et quelquefois négocié entre les deux parties présentes. Dans certaines conditions, un contrat tripartite scelle le centre de formation, l'apprenant et l'entreprise ou une structure sociale.

Le plan de formation est un document mentionnant le ou les objets d'apprentissage (français, mathématiques, anglais, bureautique, biologie, etc.) ainsi que la durée globale dans le centre et les objectifs à atteindre ; le souci étant d'ajuster au mieux la formation au caractère individuel du stagiaire. Une équipe pédagogique est à disposition pour l'accomplissement du plan de formation mais aussi pour aider l'apprenant dans la construction personnelle de savoirs et de savoir-faire. Cependant la responsabilité de l'acquisition de connaissances et de l'achèvement du parcours de formation incombe à l'apprenant.

2. La responsabilité de l'apprenant dans la gestion de la formation

Certaines contraintes sont imposées à l'apprenant par le centre de formation. Tout d'abord le stagiaire est détenteur d'un capital d'heures pour l'ensemble de son apprentissage. D'autre part, le contrat de formation stipule sa présence au centre avec une durée minimum hebdomadaire. Cependant la gestion de ses contraintes est laissée à l'initiative de l'acteur. Il s'agit pour lui de gérer sa présence au centre de formation en fonction de ses disponibilités. Il choisit également la discipline à étudier parmi celles qui sont prévues dans le contrat pédagogique. La formation individualisée rejoint ici le concept de formation autodirigée et accompagnée : « *La formation autodirigée, bien qu'accompagnée repose pour une grande part sur la responsabilité, les capacités de décision et des contrôles des apprenants. Le sujet se verra convié à négocier (au moins), voire décider de l'ensemble des paramètres de son apprentissage où, quand, pourquoi, comment, avec qui, jusqu'à quand, quoi… apprendre ? Il s'agira alors d'un "déplacement indépendant", dont le participant reste le maître, non seulement quant à son point d'arrivée, mais quant à l'ensemble des conditions de voyage.* » (CARRE, 1999)

Cette gestion s'articule également avec un rythme personnel dans l'acquisition de connaissances. Les capacités propres à l'apprenant se conjuguent avec une gestion individuelle des ressources à sa disposition et des moyens – les plus – appropriés pour obtenir les résultats désirés. Les sollicitations d'un pair, du formateur, d'une ressource pédagogique sont autant de possibilités qui s'offrent aux stagiaires pour acquérir des connaissances. On perçoit progressivement un glissement d'une gestion

formelle du temps de formation (la gestion de contraintes) vers une gestion, cette fois, plus implicite et personnelle. Celle-ci repose sur des contraintes singulières de l'activité cognitive, sociale voire affective de la personne. Elle implique d'autant plus l'individu dans sa construction de connaissances et dans ses méthodes d'acquisition des savoirs.

3. Sa responsabilité dans la gestion de son apprentissage

PINEAU était relativement critique vis-à-vis de la marge de manœuvre laissée à l'apprenant dans l'acquisition de connaissances. L'initiative du stagiaire serait, somme toute, relative dans l'enseignement individualisé. Elle serait contrariée par un parcours "préprogrammé" de formation avec l'emploi d'outils guidant l'apprenant : « *L'enseignement individualisé où le pouvoir du formateur se détend un peu par la mise à distance de la relation maître-élève omniprésente dans le modèle "pur". Mais cette détente est souvent seulement physique, limitée à l'espace et au temps. Les objectifs, les objets et moyens de formation demeurent quasi imposés. L'apprentissage est préprogrammé de façon plus ou moins serrée.* » (PINEAU, 1983).

Certes le stagiaire ne peut aller à l'encontre d'un cadre organisateur. Il suit effectivement un itinéraire soumis aux contraintes organisationnelles et pédagogiques du centre de formation. Cependant l'apprenant, dans son activité d'apprentissage, exprime également une singularité dans l'acquisition de connaissances par le biais de méthodes personnelles. D'autre part, la linéarité de certains outils pédagogiques comme les supports de cours s'articule avec des situations-problèmes qui ne font plus référence à une préprogrammation. Par ailleurs, RABARDEL (1995) parle de *catachrèse* pour signaler le détournement de certains outils informatiques à d'autres fins que ceux prévus initialement. Enfin la diversité des ressources disponibles accroît le champ d'actions pour apprendre. Pour ne citer que quelques exemples : la relation d'entraide entre pairs, la mise en place d'outils tels que les notes personnelles, la reprise de certaines leçons, les évaluations intermédiaires des acquis, etc. sont laissées à l'appréciation et à l'initiative de chaque sujet-apprenant. Ainsi l'acteur développe des stratégies personnelles pour apprendre en fonction d'un cadre éducatif. Par conséquent, cette liberté "relative" permet tout de même de générer des choix dans l'acquisition de connaissances et de construire un acte d'apprendre personnel.

C. Une formation individualisée et informatisée

L'essor des Technologies d'Information et de Communication Educatives (TICE) a eu une résonance pratiquement immédiate dans la formation individualisée. A ce phénomène, deux raisons principales ont encouragé l'insertion des postes informatiques dans ce dispositif de formation.

Tout d'abord les TICE sont des outils proposant une interface homme/machine avec une *interactivité transitive* (JACQUINOT, 1997). Un mode de dialogue s'instaure entre l'apprenant, le programme (interactivité fonctionnelle) et l'auteur du logiciel (interactivité intentionnelle). Le sujet est, dès lors, acteur et rétroagit avec les leçons et/ou les exercices. Cette technique rompt avec les anciens supports pédagogiques (supports papier, télévision, vidéo, etc.) qui ne permettaient essentiellement

qu'une *interaction intransitive* c'est-à-dire « *une activité sensorielle, affective et intellectuelle, au service de l'interprétation du message.* » (JACQUINOT, 1997). Les centres de formation ont vu en cet outil une possibilité de recentrer l'apprentissage sur l'activité de l'apprenant et de ne pas se résigner à transmettre, même par le biais d'une pédagogie individualisée, un savoir.
De plus l'objet de cet outil est de favoriser une situation pédagogique où le stagiaire apprendrait "seul". Cependant n'oublions pas la présence du formateur comme nécessaire à la construction de savoirs et savoir-faire. Il s'agit seulement d'un déplacement du formateur et de sa transmission d'informations vers l'apprenant et ses processus d'acquisition de connaissances. Le rôle du formateur consiste à organiser la médiation du savoir à travers les outils mis à disposition et à accompagner le stagiaire dans un apprentissage actif. Nous sommes conscients, comme le souligne GALVANI (1995), qu'une pédagogie médiatique *« ne répond pas, en elle-même, à la question de l'autonomie dans l'apprentissage* ».

La seconde raison[87] est que l'informatique répond à des besoins multiformes d'apprentissage car elle est un outil particulièrement bien adapté aux différences individuelles (rythme de travail, gestion de la progression de formation, ressources pédagogiques variées, etc.). PINEAU (1983) souligne, entre autres, que l'informatique constitue une infrastructure de l'enseignement individualisé assurant les problèmes d'hétérogénéité présents dans le dispositif d'individualisation.

Pour ces deux raisons, nous avons réduit notre champ de recherche à une formation individualisée avec, comme objet pour l'apprentissage, des outils informatiques. Il reste à définir les critères d'une situation d'apprentissage favorisant le recueil des données relatives à l'émergence de compétences à l'autoformation et à une auto-construction de l'acte d'apprendre.

D. La situation d'apprentissage

La formation individualisée comporte de nombreuses situations d'apprentissage. Il est nécessaire de sélectionner, à nouveau, un cadre précis afin d'observer et d'analyser la construction de l'acte d'apprendre. Notre choix a été réalisé suivant trois critères : une distance significative entre l'apprenant et le formateur ; un environnement pédagogique propice à l'initiative du sujet et une situation-problème libérant le stagiaire de toute directivité dans la façon d'opérer pour apprendre.

1. Premier critère : une distance entre le formateur et l'apprenant

Dans une "approche pédagogico-médiatique de l'autoformation[88]", GALVANI (1995) perçoit une volonté de limiter, autant que possible, le face à face pédagogique. L'informatique contribuerait alors à une mise à distance du formateur impliquant, en réaction, l'apprenant dans une acquisition personnelle de connaissances. Cette distance, qu'elle soit spatiale ou temporelle, représente une

[87] Celle-ci est principale.

[88] La formation individualisée ne peut se prévaloir de l'appellation de dispositif d'autoformation. Cependant elle en est une succursale et nous nous permettons de faire cet amalgame comme nous le propose PINEAU : « En général, c'est la référence aux multiples formules de l'enseignement individualisé qui vient en premier quand on parle d'autoformation. » (1983, p. 45)

détente entre le formateur et le "formé" comme PINEAU le souligne dans le fonctionnement même de la formation individualisée.

a. La distance produite par l'informatique

Cette notion de distance est également évoquée par JACQUINOT (1993) dans la construction de savoirs et savoir-faire par le biais des TICE et, par conséquent, sans l'omniprésence physique du formateur. Il s'agit alors d'une distance à *apprivoiser* par l'apprenant. Comme MEIRIEU l'entend à travers les propos de VYGOTSKY, le double rôle du formateur[89] est : « *construire des dispositifs d'aide qui se situent dans le prolongement de ce que le sujet est capable de faire, très légèrement en avance. Mais aussi, et c'est un élément très important qui à été peu pris en compte par les pédagogues, travailler à la disparition progressive de ces dispositifs d'aide pour faire accéder le sujet à la capacité de mise en œuvre de ses opérations mentales et intellectuelles tout seul et à sa propre initiative.* » (MEIRIEU, 1992)

L'informatique, fort de son potentiel (interactivité, modes hypertexte et multimédia, outils divers à fonctions variées, convivialité, etc.), favorise un recul progressif de la participation directe du formateur. Dans ce contexte, l'activité ne peut être attribuée qu'au stagiaire. Cependant ceci n'est pas synonyme d'élimination d'un accompagnement de l'apprenant dans le processus d'acquisition.
La distance à apprivoiser n'est pas celle de la Formation Ouverte et À Distance (F.O.A.D.). En effet, cette dernière peut représenter un atout mais aussi facilement un handicap, notamment pour un public faiblement scolarisé comme le mentionne JACQUINOT (1993). L'espace entre le stagiaire et le formateur n'est que de quelques mètres, dans un dispositif de formation individualisée. Cette distance peut être immédiatement rompue par le déplacement de l'acteur vers le bureau du pédagogue. Elle n'est effective ou significative que pour susciter chez l'acteur une démarche praxéologique dans son rapport à l'action. La sollicitation du formateur est à l'initiative de l'apprenant et intervient seulement après une recherche active de la résolution de la situation-problème. D'autre part, cette distance modifie la nature du rapport au formateur. En effet, la démarche du sujet s'inscrit dans une demande d'aide pour comprendre l'improductivité de l'activité qu'il a menée et non pour obtenir directement une solution à son problème.

b. Les notions de distance, distanciation et démarche praxéologique

La distance entre les deux acteurs incite l'apprenant à expérimenter, à rechercher mais aussi à savoir ce qu'il a fait et comment. Les modes hypertexte et multimédia renforcent cette relation étroite entre le sujet et ses actions dans l'apprentissage comme le prévoit la "théorie de l'énaction[90]" de VARELA (1989). Les outils informatiques ont une dimension réticulaire[91] (LEVY, 1990) et non linéaire où le stagiaire est amené à comprendre le sens de ce qu'il fait aussi bien au niveau des connaissances

[89] Comme nous l'avons vu le formateur déchargé d'une partie de sa tâche (la transmission de connaissances et d'informations) devient un pédagogue voire un facilitateur dans l'acquisition de savoirs et savoir-faire par l'apprenant.
[90] La théorie de l'énaction souligne l'importance de la proximité de l'acteur et de l'action dans un processus cognitif.
[91] L'outil pédagogique informatique propose dès lors un champ – ou un environnement - d'action multiforme et propre à chaque sujet.

qu'au niveau de sa pratique pour apprendre. De ce fait, la relation homme/machine et la distance entre l'acteur et le formateur suscitent une réflexivité de l'activité entreprise. Dans ces circonstances, nous sommes dans une disposition favorable à une démarche praxéologique et à une distanciation par rapport à l'action, aux raisonnements, aux intentions, à la variation de l'activité affective, aux méthodes, etc.

La distanciation représente une prise de recul, une boucle, une rétroaction, un retour sur soi et sur sa pratique. C'est tout le sens du préfixe auto ("self" en anglais) lié à la notion d'autonomie. Engagé dans une démarche praxéologique, l'acteur cherche en lui sa propre loi à travers ses actions porteuses de sens. D'ailleurs telle est la signification étymologique d'"auto-nomos" : « *L'autonomie, c'est d'abord l'affirmation de la responsabilité personnelle du sujet à son égard. L'autonomie est, certes, une valeur morale mais elle constitue aussi une condition de l'action personnelle. Une action autonome est une action dans laquelle je suis engagé, moi, personnellement, c'est-à-dire en premier lieu, que j'ai choisi de mener et dans laquelle j'ai choisi de m'engager. Il s'agit, par conséquent, de la revendication de la responsabilité du sujet à l'égard de ses propres décisions, du refus de l'action imposée. Je cherche en moi-même ma propre loi* ». (PORCHER, 1987, p. 10).

D'autre part, la distanciation est, la plupart du temps, générée par un média ou par une tierce personne. LEMOINE (1994) fait référence au *miroir* pour décentrer une action et/ou un comportement. Le retour de cette image contribue à la prise de conscience non seulement du résultat qui s'affiche mais aussi des éléments sous-jacents à l'action ou au comportement. Ainsi les médias permettent à l'apprenant, impliqué dans une situation-problème, d'aller au-delà de l'action à proprement parler pour chercher à comprendre les causes plus profondes du problème. L'outil informatique ne déroge pas à la règle. Symboliquement, l'écran de l'ordinateur peut avoir la fonction de ce miroir laissant apparaître, au travers d'un résultat, ce qui était imperceptible au niveau de l'implication dans l'action.
D'autre part, les médias informatiques, grâce à leur interactivité, accroissent la réflexivité de l'activité des apprenants. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'absence de rapport intersubjectif dans la relation homme/machine incite l'apprenant à expérimenter, à tâtonner, à commettre des erreurs et à les réguler sans craindre d'un jugement[92]. Ainsi il cherche à comprendre son action mais aussi prend conscience de sa démarche. Cette distanciation n'est possible à plusieurs niveaux (actions, intentions, raisonnement, méthodes, pratiques) que part l'interaction et la rétroaction suscitées par la relation homme/machine avec les TICE. D'un point de vue anthropo-centrique[93], cette distanciation se manifeste concrètement par des rétrospections sur l'action, sur la méthode et sur la pratique et par des introspections sur soi dans l'action.

A partir de cette notion de distance, deux critères nous semblent impératifs pour sélectionner une situation d'apprentissage conforme à une réelle position d'autoformation : une interaction libre entre l'apprenant et le média informatique et une distance significative entre l'acteur et le formateur. L'objet

[92] Nous pouvons, ici, mesurer l'intérêt d'une distance significative entre l'apprenant et le formateur.
[93] RABARDEL (1995) énonce trois entrées possibles pour une recherche sur la relation homme/machine : techno-centrique, anthropo-technique et anthropo-centrique.

est d'apprécier une démarche praxéologique comme fondement d'une construction d'un acte d'apprendre.

2. Second critère : un espace de travail permettant une "auto-socio-construction du savoir"

Une formation informatisée ne se résume pas à une activité avec un poste informatique. Celui-ci est, certes, au centre du dispositif de formation mais ne représente objectivement qu'un nouvel "auxiliaire" pédagogique (BRAUN, 1991). Il ne constitue donc pas, à lui seul, un contexte suffisant pour acquérir des connaissances. Cette affirmation peut paraître évidente. Cependant, lors de nos prospections des centres de formation répondant, a priori, aux critères de sélection, nous avons constaté des dispositifs qui ne s'appuyaient que sur un équipement technologique conséquent. Le discours pédagogique y était manquant. Tel est un leurre de croire à la sur-dimension technique pour résoudre des problèmes pédagogiques comme l'individualisation, le processus d'autonomisation, la construction de l'acte d'apprendre en autoformation. Les dirigeants de ces centres, souhaitant avoir un catalogue de formation utilisant les TICE et bénéficier des budgets municipaux, régionaux et nationaux, ont conçus des salles informatiques, nommées salles d'autoformation. Ils en ont oublié une réflexion pédagogique concernant le cadre organisateur lors de l'agencement des technologies.

Le processus d'apprentissage répond au concept du Groupe Français de l'Ecole Nouvelle (G.F.E.N.) : "*l'auto-socio-construction du savoir*". Celui-ci révèle la complexité de l'élaboration des connaissances et suscite de nombreuses questions si tant est que l'on y porte un intérêt pédagogique. Au regard de la richesse de ce concept, nous pouvons mesurer la désuétude d'une sur-dimension technologique comme principe pédagogique. Il est fondamentalement le résultat de l'apport combiné de WALLON, de PIAGET et de ROGERS comme le mentionne BECOUSSE (1999). Il introduit trois pôles favorables à une construction de savoirs et savoir-faire : soi, les autres et les choses que nous retrouvons dans le cadre général de l'autoformation sous forme d'une "*valse des préfixes en formation*" (PINEAU, 1999).

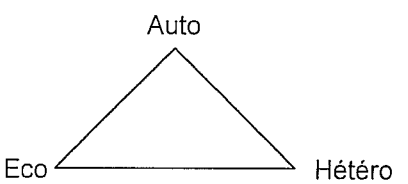

Fig. 5 : Schéma replacant les trois pôles de l'autoformation dans le triangle pédagogique

Ainsi la situation d'apprentissage en formation informatisée doit correspondre à ces trois éléments. Tout d'abord l'apprenant doit avoir un espace de travail comprenant des outils et des supports pédagogiques (Ecoformation) où ses actions et le rapport à ses actions peuvent s'exprimer librement. Ensuite des personnes-ressources (hétéroformation) telles que les pairs et le formateur peuvent être potentiellement sollicités. Enfin la responsabilité d'une partie de la formation doit être attribuée à l'apprenant. L'acquisition des connaissances (autoformation) et les démarches mises en œuvre pour les acquérir (l'auto-formation) doivent s'illustrer par la participation active du stagiaire.

3. Troisième critère : un stagiaire confronté à une situation-problème

Une situation-problème est une situation d'apprentissage à part entière. Ces deux termes accolés par un trait d'union désignent toute situation présentant un écart significatif entre l'attente d'une démarche et son résultat. MEIRIEU (1987) définit la situation-problème comme « *une complexité mobilisatrice, c'est-à-dire une complexité qui s'articule aux ressources et au projet du sujet.* » (p. 64). Cette expression ne décrit pas uniquement un état de faits, un contexte figé où le résultat obtenu n'est pas celui attendu. Elle représente toute une démarche d'apprentissage où il est question d'organisation et de régulation de la part d'un acteur pour surpasser la complexité. Quelques exemples empruntés à ce chercheur en Sciences de l'Education illustrent la corrélation entre un problème et un apprentissage : « *Nous apprenons quand notre tondeuse tombe en panne, quand nous avons un problème pour préparer un cours ou quand nous souhaitons tapisser une pièce et que nous n'y arrivons pas, quand nous voulons préparer un voyage à l'étranger pour lequel nous avons besoin d'informations. Nous apprenons parce que nous rencontrons des problèmes.* » (1992, p. 10).

Cependant les situations-problèmes ne sont pas toutes de même nature. Au regard des vingt-huit activités retenues, nous en avons constaté deux types. Le premier, que nous nommons "situation-problème de type méconnaissance" représente une activité faisant référence à la résolution d'un problème dont la cause principale est une assimilation des leçons insuffisante ou nulle pour exécuter une consigne de l'évaluation[94] de synthèse. Cette situation-problème induit une manifestation de l'intuition importante dans l'activité de l'acteur. Nous traiterons celle-ci lors de la première hypothèse de la recherche.

Concernant le second type de situation-problème, nous parlerons d'une "situation-problème de type erreur". Elle constitue une activité raisonnée et fondée sur des connaissances. Cependant l'obtention d'un résultat non conforme aux attentes est due à une erreur commise lors de l'exécution d'une consigne. Cette situation-problème rend compte d'une relation étroite entre l'acteur et l'action, nous l'évoquerons dans la seconde hypothèse de cette thèse.

Observer un sujet dans une situation-problème revient, dès lors, à observer plusieurs activités c'est-à-dire une activité cognitive (stratégie de résolution de problème, prise de recul, raisonnement déductif, etc.), une activité affective (frustration, crainte, désir, etc.) et quelquefois une activité métacognitive (formalisation, pratique et méthode, représentation de ce qu'est apprendre, etc.). L'apprenant est entièrement impliqué dans le mode d'apprentissage. L'erreur et la méconnaissance ont valeur de diagnostic sur lequel s'appuie l'individu pour comprendre et corriger la situation mais aussi pour réguler, adapter et affiner sa stratégie personnelle d'apprentissage.

La situation-problème associée au dispositif de l'individualisation encourage l'indépendance de l'apprenant vis-à-vis du formateur. A l'entrée en formation, l'acteur pédagogique représente, pour le

---

[94] L'apprenant suit la progression des didacticiels d'autoformation de Word, Excel et Access. Tout d'abord, il prend connaissance à chaque chapitre de quatorze leçons. A la fin de chacune d'elles, il exécute un exercice de renforcement. Enfin, à la conclusion d'un chapitre, le stagiaire est invité à réaliser une évaluation de synthèse, reprenant les connaissances vues dans les quatorze leçons. Cette évaluation formative a pour objet de valider l'assimilation et l'accommodation des connaissances et/ou d'identifier les lacunes.

sujet, le détenteur d'un savoir qu'il doit acquérir. Le formateur est alors un modèle pour l'apprenant. Par conséquent nous pouvons nous interroger sur la viabilité de "l'initiative" et de la "liberté de la praxis" chez le sujet. Cependant, très rapidement, l'éloignement de ces deux acteurs et l'attribution d'un espace de travail en autoformation restituent le libre arbitre, la prise de décision et l'initiative d'agir à l'acteur-apprenant. Une situation-problème renforce l'indépendance du sujet car elle engage sa responsabilité. L'erreur ou la méconnaissance lui incombant, le stagiaire est alors impliqué dans une démarche praxéologique le renvoyant à ses actions et à sa pratique. Le formateur ne représente donc plus un modèle mais une aide potentielle.
En d'autres termes, la situation-problème appartient à l'apprenant et n'est pas provoquée par le pédagogue. S'instaure une relation dont le sujet est à la fois l'émetteur et le récepteur. Cette médiation de soi vers soi correspond au rapport entre l'apprenant et ses actions. Autrement dit, la relation de dépendance vis-à-vis de l'expert laisse place à une centration sur soi comme apprenant agissant pour résoudre la situation-problème. Nous sommes bien dans le cadre d'une situation d'apprentissage correspondant à une dynamique d'autonomisation.

D'autre part cette situation permet également d'éliminer toute directivité et "pré-programmation" des actions du stagiaire dans le dispositif de formation individualisée. L'acteur, face à un problème, se trouve dans "un champ ouvert de possible" dans lequel il doit opérer des choix pour résoudre la situation. Les outils informatiques, les supports de cours, les supports pédagogiques, l'aide d'un pair ou la sollicitation du formateur sont autant de possibilités s'offrant à lui. Cette situation est alors propice à l'autodirection dans l'apprentissage et à une réflexion "*dans et sur l'action*" (TREMBLAY, 1996).

Le choix des terrains de recherche s'est donc porté d'une part sur des formations individualisées et informatisées et d'autre part sur une situation d'apprentissage où l'apprenant a une relative liberté dans la construction de connaissances avec la présence de pairs, d'un formateur mais aussi avec une mise à disposition d'outils pédagogiques. En fonction des critères de sélection, vus plus haut, nous avons retenu deux centres de formations : La salle d'individualisation de l'A.M.I.F.O.P. à BAR-LE-DUC et l'Atelier de Pédagogie Personnalisée (A.P.P.) de NANCY.

E. Les terrains de recherche : A.M.I.F.O.P. et A.P.P.

Ces centres de formation répondent aux critères de sélection. Tous deux personnalisent la formation en prenant appui sur les besoins et les projets des individus. Leur dispositif responsabilise les stagiaires dans la gestion de leurs apprentissages. Enfin ils attribuent le mode d'acquisition de connaissances à l'activité personnelle de l'apprenant.

D'autre part, une phase exploratoire a permis de constater que ces deux centres proposaient des situations d'apprentissage analogues. Tout d'abord, ils ont une salle de formation en Bureautique. Le formateur est à l'écart de celle-ci. Ensuite, les stagiaires rencontrent, lors des évaluations de

synthèse, des situations-problème (erreur commise ou méconnaissance des leçons). Enfin, la relation homme/machine encourage une démarche praxéologique.

1. L'entrée en formation

L'accompagnement du stagiaire en formation individualisée est relativement analogue dans les deux centres. Lors de la réalisation du plan de formation, le responsable présente les locaux, l'équipe et les supports pédagogiques. Cette démarche précise et délimite le champ d'actions de l'apprenant. Le formateur invite le stagiaire à prendre certains repères pour agir immédiatement. Il l'accompagne dans les premières démarches.

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
● Entretien avec la responsable pédagogique ; ● Réalisation d'un dossier individuel et d'un parcours de formation ; ● Présentation de l'organisation du dispositif ; ● Présentation des outils disponibles et des stagiaires ; ● Attribution d'un poste informatique ; ● Accompagnement dans la mise en route de la formation informatisée.	● Entretien avec la coordinatrice du centre de formation ; ● Réalisation d'une fiche administrative et d'un parcours de formation ; ● Présentation de l'organisation du dispositif (par la coordinatrice) ; ● Présentation de la salle informatique (par le formateur) ; ● Attribution d'un poste informatique ; ● Accompagnement dans la mise en route de la formation informatisée.

En revanche, deux points dissocient l'entrée en formation dans ces deux centres. D'une part l'A.M.I.F.O.P. propose implicitement une possible relation d'aide entre pairs. En effet, la présentation de la personne nouvellement intégrée dans le dispositif aux autres stagiaires est une volonté pour l'animatrice de favoriser les relations sociales entre apprenants. Ces relations ne manqueront pas de devenir un terrain propice à l'entraide lors d'une situation-problème. D'autre part, l'A.P.P. implique toute une équipe pédagogique dans le soutien de l'apprenant. Les rôles des personnes pédagogiques diffèrent en fonction de leur statut. Ainsi la coordinatrice et sa collaboratrice s'occupent de l'ensemble de l'organisation du dispositif. Le formateur, déchargé de la partie administrative, se consacre uniquement à l'accompagnement individualisé des stagiaires dans le secteur informatique.

2. Le profil des formateurs

Les formateurs de Bureautique n'ont pas suivi de formation de formateur. Les centres de formation à travers son ou ses responsables ont employé les formateurs en informatique en fonction de leur connaissance des produits techniques. Cependant la formation initiale de ces deux acteurs pédagogiques ne destinait pas ceux-ci aux postes d'animateur en bureautique.

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
● Age : 35 ans ; ● Formation initiale : BTS "Informatique de gestion" ; ● Expérience professionnelle : Formatrice depuis 10 ans à l'A.M.I.F.O.P. ; ● Statut : Responsable pédagogique et formatrice.	● Age : 25 ans ; ● Formation initiale : BTS "Force de vente" ; ● Expérience professionnelle : Objecteur de conscience (20 mois) - formateur de Bureautique ; ● Statut : Formateur de bureautique sous contrat Emploi-jeune

Du point de vue de l'accompagnement des stagiaires, il semblerait que les qualités exigées par les employeurs ne soient pas celles acquises dans une formation continue. L'intérêt de ces acteurs pédagogiques résiderait dans les qualités inhérentes à leur personnalité (attentif, patient, calme, "explications claires"[95]).

3. Le profil des apprenants

La finalité non qualifiante de ce dispositif de formation admet généralement un public peu qualifié. L'ambition est de réaliser une remise à niveau sur des connaissances de base ou de s'approprier de nouveaux savoirs et savoir-faire. L'objet est d'intégrer ensuite une formation, cette fois, qualifiante ou de combler les lacunes de l'individu en vue d'accéder à un emploi. Les matières dispensées sont dites "générales" et n'intéressent le plus souvent que des personnes ayant une formation initiale inférieure au baccalauréat.

D'autre part la nature de la discipline, la bureautique, semble mobiliser l'intérêt de personnes, en grande partie, de sexe féminin.

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
• Femme (90%) ; Homme (10%) ; • Niveau de formation initiale : niveau VI et Vbis (40%) – niveau V (40%) – niveau IV (20%) ; • Objectif de la formation : demandeur d'emploi (65%)	• Femme (70%) ; Homme (30%) ; • Niveau de formation initiale : niveau VI (15%) – niveau Vbis (10%) – niveau V (38%) – niveau IV (37%) ; • Objectif de la formation : demandeur d'emploi (68%)

La proportion du public féminin est de 90% pour l'A.M.I.F.O.P. et 70% pour l'A.P.P. La formation initiale de niveau V et inférieur représente 80% des stagiaires à l'A.M.I.F.O.P. et 63% à l'A.P.P. L'objectif de ce public en formation non qualifiante est d'accéder à un emploi, pour le secteur bureautique, dans le secrétariat et/ou les postes administratifs sous contrat.

La sélection des apprenants repose essentiellement sur une acceptation de leur part d'être observé et interviewé. Par conséquent, nous n'avions pas d'autres critères de sélection que la participation volontaire à cette recherche de personnes réalisant une formation sur Word, Excel et Access. Néanmoins, les dix-neuf apprenants retenus correspondent au profil des personnes intégrées dans les centres de formation en bureautique. Principalement de sexe féminin (79%), les stagiaires ont majoritairement entre 26 ans et 49 ans (74%). Seule une personne a moins de vingt-cinq ans et deux, plus de cinquante ans. Le niveau de formation initiale des sujets est une nouvelle fois approximativement similaire à celui des stagiaires des centres de formation retenus. Deux sujets sont de niveau VI, huit de niveau V et Vbis, quatre de niveau Bac, quatre de niveau Bac +2 et une personne de niveau Bac + 4. Une large proportion des candidats a une expérience professionnelle de plus de dix ans (74%). Enfin, dix-sept individus sur dix-neuf sont à la recherche d'un emploi.

[95] Exprimées par les stagiaires, ces qualités sont celles qui reviennent le plus souvent pour qualifier le formateur dans les deux centres de formation.

4. Les formations informatisées dispensées

Le secteur informatique est essentiellement occupé par la bureautique. La comptabilité sur informatique est soit de l'ordre d'une initiation soit l'application autonome d'exercices en alternance avec une formation adjacente animée par un formateur.

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
● WORD 97 – EXCEL 97 – ACCESS 97 ; ● Initiation à la comptabilité.	● WORD 97 – EXCEL 97 – ACCESS 97 ; ● INTERNET ● Comptabilité ; ● Anglais.

Dans un souci de fiabilité de l'analyse de données, nous retiendrons uniquement les formations analogues c'est-à-dire : WORD, EXCEL et ACCESS.

5. Descriptif du secteur informatique

La disposition des postes informatiques représente des pôles de travail. L'apprenant est libre de se déplacer pour accéder à une ressource pédagogique ou pour solliciter de l'aide. L'espace de formation peut être délimité en plusieurs "strates" : un espace alloué personnellement au stagiaire (poste informatique, support de cours et autres outils pédagogiques donnés pour un usage personnel) ; un espace collectif (le pôle de travail, les outils mis à disposition de l'ensemble des stagiaires et un coin café) ; un espace propre au formateur (son bureau et les outils qu'il attribue à la demande des apprenants).

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
● Bureau de la formatrice (en retrait) ; ● 20 postes informatiques ; ● 1 présentoir : Revues informatiques et livres "Droit – Economie – Gestion" ; ● 1 présentoir : Dictionnaires et document pour CV et Lettres de motivation ; ● Une armoire pour support de cours et livrets d'aide ; ● Une imprimante et une unité réseau ; ● Salle "Pause café" (adjacente).	● Bureau du formateur (salle adjacente) ; ● 13 postes informatiques ; ● Support d'exercices de synthèse en fin de chapitres sur table ; ● Didacticiel et livrets d'aide sur le bureau du formateur (salle annexe) ; ● Revues, dictionnaires et livres sur présentoirs (salles annexes) ; ● 3 imprimantes ; ● Salle "Pause café" (adjacente).

La distance entre le formateur et l'apprenant est plus significative à l'A.P.P. puisque le bureau de l'acteur pédagogique se trouve dans une salle adjacente alors qu'à l'A.M.I.F.O.P., celui-ci est certes en retrait mais se situe dans la même pièce.

Une autre distinction tangible oppose les deux centres. L'A.P.P. propose comme support de cours un didacticiel d'autoformation alors que l'A.M.I.F.O.P. met à disposition un support de cours papier. L'articulation des leçons est sensiblement identique : leçon, exercices d'application de la leçon (exercice de renforcement de l'assimilation) et évaluation de synthèse reprenant l'ensemble des leçons d'un chapitre.

6. Ressources pédagogiques à la disposition des apprenants

Les ressources attribuées à l'usage personnel de l'apprenant peuvent être suffisantes pour exécuter le parcours de formation. Des ressources supplémentaires sont présentes pour diversifier les supports pédagogiques mais, et surtout, pour combler les lacunes des outils à usage personnel, lors de situations-problème. Enfin, les personnes-ressources sont essentiellement disponibles pour offrir une aide à l'apprenant à sa demande. Comme nous l'avons vu plus haut, les pairs n'ont pas pour rôle d'aider un stagiaire mais la fréquence des relations sociales leur attribue le statut de personnes-ressources.

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
● Ressources à usage personnel : ordinateur et outils de Bureautique – support de cours papier – fiches d'exercice de fin de chapitre.	● Ressources à usage personnel : ordinateur et outils de Bureautique – didacticiel – fiches d'exercices de fin de chapitre.
● Ressources à disposition des stagiaires : Livrets d'aides relatifs aux outils de Bureautique – Dictionnaires – Document de CV et de lettres de motivation – Livres et Revues.	● Ressources à disposition des stagiaires : Livrets d'aides relatifs aux outils de Bureautique – Dictionnaires – Livres et Revues.
● Personnes-ressources : formateur et pairs	● Personnes-ressources : formateur et pairs

Certains outils pédagogiques, mis à disposition, sont peu utilisés. Les ressources les plus employées sont principalement les supports attribués à usage personnel. Des livrets d'aide relatifs à l'outil de bureautique sont également demandés au formateur et les personnes-ressources sont quelquefois sollicitées.

7. Activité générale de l'apprenant lors d'une séance de formation

L'activité générale et systématique des stagiaires est conditionnée par l'organisation administrative et pédagogique. Elle souligne l'analogie étonnante entre ces deux centres de formation individualisée en bureautique.

A.M.I.F.O.P.	A.P.P.
1. Emargement fiche de présence ;	1. Signalisation de la présence sur support informatique "Gestemps"
2. Acquisition de son parcours de formation et de son support de cours ;	2. Acquisition de son parcours de formation et d'un didacticiel ;
3. Installation sur poste informatique personnel ;	3. Installation sur poste informatique personnel ;
4. Emargement et notification du nombre d'heures effectuées.	4. Signalisation de la durée de sa présence sur "Gestemps".

La comparaison des deux dispositifs d'individualisation nous a conduit à percevoir peu de différences fondamentales, aussi bien au niveau de l'organisation pédagogique qu'au niveau de l'activité de l'apprenant dans l'acquisition de connaissances en bureautique lors de situations-problèmes.

L'activité de l'apprenant dans son espace de travail est la suivante. Suite à une prise de connaissances des leçons d'un chapitre, le sujet entreprend une évaluation de synthèse. Formative, elle permet à l'acteur de mesurer ses lacunes et de valider l'assimilation et l'accommodation des connaissances. Lors de l'exécution des consignes, le stagiaire a, à sa disposition, un espace de

travail personnel comprenant un outil d'application (Word, Excel, Access[96]) ainsi que plusieurs supports pédagogiques (d'une part, un didacticiel d'autoformation Word, Excel, Access comprenant des animations didactiques, des animations de correction, des exercices de renforcement des leçons et, d'autre part, un classeur comprenant des leçons, des corrigés et les évaluations de synthèse) voire des notes personnelles. Ces dernières sont laissées à l'appréciation des stagiaires. D'autres ressources telles que des dictionnaires, des livrets d'aide à l'utilisation de l'outil d'application, etc. sont à disposition et se situent hors de l'espace personnel de travail. En d'autres termes, l'espace alloué à l'apprenant correspond à un bureau avec des supports papiers et un poste informatique.

Les dispositifs de formation étant sélectionnés, les situations d'apprentissage étant délimitées, les centres de formation étant trouvés, entrons maintenant au cœur de notre démarche méthodologique.

Chapitre III : La méthodologie

Ce chapitre a pour vocation de rendre compte, étape par étape, de notre démarche méthodologique. Partant d'une phase exploratoire sur les terrains de recherche, nous avons organisé nos interventions auprès des apprenants et affiné nos outils de recueil de données. Conjointement, notre réflexion sur les modes d'acquisition de la connaissance repose sur des méthodes scientifiques employées en Sciences de l'Education et plus généralement en Sciences humaines. Par conséquent, plusieurs parties de ce chapitre feront référence à des approches méthodologiques de chercheurs sur lesquelles nous avons fondé nos démarches et de nos outils de recueil de données.

Dans un premier temps, une phase exploratoire sur les terrains de recherche était nécessaire pour identifier précisément l'activité des stagiaires dans le dispositif de formation et dans l'environnement pédagogique. De plus, cette étape représentait un travail préparatoire à l'identification des outils de recueil de données et à leur adaptation à l'objet de notre recherche.

Dans un second temps, nous traiterons de l'exploitation des outils mis en place. Il sera question de présenter un cadre de référence des interventions du chercheur auprès du public. Puis, en s'appuyant sur la complémentarité de la triangulation des données de VAN DER MAREN (1996), nous décrirons nos démarches relatives à l'observation expérientielle, à l'entretien d'explicitation et à l'entretien semi-directif.

Enfin, dans une troisième partie, nous présenterons le recoupement des données des divers outils. A partir de deux grilles d'analyse, centralisant les informations, nous avons reconstitué les activités[97] des apprenants et pu interpréter les résultats correspondant à nos hypothèses.

A. La phase exploratoire sur les terrains de recherche

Bien qu'ayant déjà eu une approche significative d'un dispositif de formation individualisée en tant que formateur[98], nous nous devions d'apprécier, sans être impliqué dans l'organisation pédagogique,

[96] Word, Excel, Access sont l'outil d'apprentissage dont l'objet est l'apprentissage de l'outil.

[97] Ce terme est à prendre dans les deux sens de son acception c'est-à-dire une effectuation concrète et visible d'actions et l'ensemble des processus cognitifs, affectifs et métacognitifs sous-jacents à l'action.

l'activité effective des acteurs. Cette phase exploratoire était motivée par trois objets : obtenir une représentation conforme à la réalité de l'activité des apprenants, concevoir et affiner les outils de recueil de données et les valider. Dès lors, nous avions programmé six séances[99] dans chaque centre de formation. Les deux premières consistaient à prendre connaissance des démarches et des comportements généraux des stagiaires au sein de l'environnement pédagogique, dans leur espace de travail, avec les pairs et le formateur. La troisième et la quatrième séances étaient l'occasion de valider ou de rectifier notre grille d'observation sur des situations-problème, rencontrées lors d'évaluations de synthèse. Les deux dernières représentaient une mise en situation pour recueillir les informations relatives aux actions de l'apprenant. En choisissant un sujet par séance, nous nous présentions puis observions l'activité du sujet et enfin nous l'invitions à un entretien, d'explicitation et semi-directif à la fin de celui-ci.

1. Une approche inductive, exploratoire et ouverte sur l'imprévu

De prime abord, nous avons été tenté de mettre en place des outils en nous appuyant sur notre expérience de formateur et sur nos représentations de l'apprenant. Cependant notre statut n'est plus celui du pédagogue mais de chercheur. De plus, notre investigation sur les terrains de formation ne constitue pas une recherche-action. Dès lors, cette implication pose un problème d'objectivation de notre démarche. Alertés par l'approche épistémologique de BACHELARD (1971), notre entrée en recherche devait être l'occasion de se détacher des connaissances intuitives et/ou "communes" du formateur.

Cette phase exploratoire constitue un travail préparatoire à une démarche scientifique en Sciences Humaines. Nous avons, par conséquent, adopté une approche inductive et ouverte sur l'activité des apprenants, reposant sur une observation aiguisée et une écoute objective. Par ailleurs, au-delà de la posture d'une démarche scientifique, nous souhaitions identifier des variables que nous ne pouvions prévoir à l'avance tels que le comportement affectif lié à l'action ou encore la nature des indices de l'action[100]. Enfin, d'un point de vue plus général, nous devions prendre en compte l'aménagement et l'organisation pédagogiques des dispositifs de formation retenus.

Par conséquent, les deux premières séances[101] de cette phase exploratoire correspondaient à un repérage et, quelquefois, à une découverte de l'apprenant agissant dans un environnement pédagogique. Au préalable, nous avions pris soin de noter six thèmes sur lesquels nous porterions une attention particulière :

- l'organisation pédagogique de la salle de bureautique ;
- la composition de l'espace de travail des apprenants ;
- l'activité de l'apprenant dans la relation homme/machine ;
- le comportement du sujet impliqué dans l'action ;
- l'intervention du formateur et la nature de la relation pédagogique ;

---

[98] Le poste occupé était celui de formateur de remise à niveau en enseignement général dans un Atelier de Pédagogie Personnalisée. Le secteur "français, Mathématiques, histoire et géographie" était indépendant de celui de la bureautique.

[99] Une séance représente une demi-journée de formation.

[100] En effet, quelle action allons-nous observer ? Est-ce celle symbolisée par le curseur de la souris ? Est-ce les mouvements de la main de l'apprenant ? Quels sont les indicateurs de l'action de l'apprenant alors que celui-ci est inactif visiblement ?

[101] Dans chaque centre de formation.

- la relation entre pairs.

2. Quelques constats

Nous n'allons pas retranscrire la totalité des notes prises concernant les six points précités. Nous nous contenterons seulement d'énoncer quelques constats ayant une incidence sur notre démarche méthodologique notamment dans la mise en place des outils de recueil de données.

La phase exploratoire a permis d'organiser le premier contact avec les stagiaires en formation. Notre présence au côté d'apprenants impliqués dans des situations d'apprentissage ne pouvait être possible sans le consentement de l'équipe pédagogique et surtout celui des stagiaires. D'autant plus que ces derniers devaient être observés puis questionnés dans un second temps. Par conséquent, nous devions, dès lors, susciter leur coopération et, d'autre part, affaiblir l'emprise de l'observateur sur le comportement de l'observé.

Durant les premiers jours de présence dans la salle de bureautique, nous avons mesuré la réticence de plusieurs sujets à nous aider dans notre recherche. L'objectif de la formation pour ces acteurs étant considéré comme capital pour leur avenir socio-professionnel, l'observation de leur travail et l'entretien concernant une situation vécue pouvaient représenter une entrave et une gêne à la réalisation de leur objectif. Par contre, ils montraient une certaine curiosité à connaître les raisons de notre présence et de nos interventions. Il était donc essentiel de se présenter, d'identifier nos motivations et de définir nos investigations.

Par ailleurs, POSTIC et DE KETELE mettent l'accent sur l'emprise que peut avoir l'observateur sur les situations éducatives et spécialement sur le comportement des apprenants. Informer les stagiaires tend à affaiblir les premières appréhensions des individus et contribue à favoriser un "jeu d'adaptation réciproque" entre l'apprenant et le chercheur. Cependant fournir tous les éléments de notre démarche revenait à conditionner l'attitude des sujets : « *Même si l'évaluation ne suit pas l'observation, l'observé a tendance à accentuer ses comportements dans le sens qu'il pense être celui attendu par l'observateur, que ce dernier ait un statut hiérarchique ou non. Il répond aux sollicitations qui lui semblent correspondre aux caractéristiques de la demande de l'observateur et à ses intentions.* » (POSTIC et DE KETELE, 1988). De ce fait, il était important de formaliser la manière de présenter notre statut, l'objectif de notre démarche ainsi que nos actions sur le terrain. Ensuite, il était temps de leur demander leur aide en participant, pendant une séance, à notre démarche.

A partir de ce premier constat, un "cadre de référence" concernant nos relations avec les apprenants a été mis en place. Le but consistait à affaiblir les réticences et susciter la collaboration des stagiaires. Lors de la partie traitant de l'observation, nous aurons l'occasion de proposer d'autres stratégies servant à faire oublier momentanément la présence du chercheur. Le second objectif de ce "cadre de référence" tend à objectiver la démarche de recueil de données suivant l'éclairage de POSTIC et DE KETELE : « *L'objectivité telle qu'elle est avancée par les partisans de l'observation systématique peut être présentée ainsi : à partir du moment où quelqu'un adopte le cadre de référence d'un instrument et l'applique en tenant compte des indications méthodologiques préconisées par son auteur, il obtiendra le même résultat qu'un autre observateur placé dans la même situation. La prédominance accordée*

aux comportements garantit la faible inférence opérée par l'observateur. On ne nie pas la relativité de l'instrument par rapport à d'autres qui seraient appliqués à la même situation. On affirme la fiabilité des résultats obtenus. » (1988). Ce document est, en quelque sorte, un guide d'intervention qui sera décrit lors de la présentation des outils de recueil de données.

Certaines situations observées pendant les deux premières séances de la phase exploratoire ont fait apparaître les limites de l'observation par rapport à l'objet de recherche. Plus encore, non seulement elles ont induit le type de l'observation[102] adapté à l'activité des apprenants mais aussi les outils de recueil de données qu'il était nécessaire de mettre en place en complément.
Dès le début, il était dans nos intentions d'utiliser l'entretien d'explicitation afin d'accéder à l'énonciation du sujet concernant une situation vécue spécifiée. Ainsi l'observation se centre sur l'action visible tandis que l'aide à l'explicitation enrichit celle-ci d'activités sous jacentes (cognitives, affectives et métacognitives).
Les quelques observations de l'activité des sujets dans la relation homme/machine ont révélé des mouvements, des gestes que nous avons interprétés comme des signes de nervosité, d'énervement ou encore de crainte. A l'inverse, des stagiaires, momentanément, étaient inactifs, les bras croisés. Pour accéder au "discours privé" des sujets identifiant le ressentiment ou le raisonnement, il était essentiel que les acteurs, eux-mêmes, mettent en mots dans une "contextualisation" de l'action leurs pensées, leurs perceptions, leurs émotions. Ces situations n'ont fait que confirmer la complémentarité des outils sur un même objet. Cependant nous avons pris conscience que la grille d'observation serait un support à l'entretien d'explicitation. Elle faciliterait la "contextualisation" de l'évocation du sujet dans des démarches précises et pointerait les moments où il est nécessaire d'inviter l'acteur à aller plus loin dans la "granularité fine" de l'activité cognitive et affective.
Nous avons également remarqué qu'il était pertinent d'acquérir des informations en dehors d'une situation spécifiée. Des données autour de la relation du sujet avec ses pairs et avec le formateur ou encore des méthodes construites antérieurement fourniraient des éléments de compréhension de l'activité du sujet dans l'action. Pour illustrer ceci, prenons l'exemple de Valérie et de Sabine. Ces deux stagiaires, l'une en face de l'autre, semblaient être dans des dispositions favorables à une relation d'entraide. Toutes deux, âgées de vingt-cinq ans, travaillant dans le même établissement scolaire, occupent un poste de secrétaire en Contrat Emploi Solidarité (CES). Dans le cadre de leur formation individualisée en bureautique, elles travaillent sur le même outil, Word. Par ailleurs, elles prenaient leur pause au coin café ensemble. Cette connaissance l'une de l'autre et les divers points de similitude nous encourageaient à imaginer un terrain favorable à l'entraide. Il en fut tout autrement. Valérie, rencontrant de nombreuses situations-problème, n'a jamais sollicité sa collègue de formation. Après une brève discussion avec elle, la relation qu'elle entretenait avec Sabine dans le contexte professionnel avait une incidence sur une éventuelle sollicitation d'aide de cette dernière. Par conséquent, nous devions accéder à ces informations pour comprendre des éléments périphériques intervenant dans la construction de l'acte d'apprendre tels que la relation avec les pairs, le rapport au

[102] Nous aurons l'occasion de le définir dans la partie traitant de cet outil.

formateur et le rapport à soi. Il était donc utile de sortir de l'évocation et de l'énonciation de l'action. L'entretien semi-directif devenait un outil nécessaire pour recueillir ce type d'information.

Enfin, plus généralement, nous avons pris connaissance de l'organisation pédagogique des salles de bureautique. Ces centres de ressources proposent des supports placés à différents lieux de la salle. Après avoir émargé pour signaler leur présence et pris leur parcours de formation, les stagiaires se rendaient à leur poste de travail. Nous avons constaté que les apprenants opéraient rarement un déplacement pendant leur séance. Ils se contentaient de rester dans l'espace qui leur était alloué bien qu'il y ait des supports d'aide situé en dehors de celui-ci. Même les déplacements vers un pair ou vers un formateur étaient limités. En fonction de ce constat, nous avons pu déterminer l'emplacement de l'observateur pour que celui-ci ait une position de retrait par rapport à l'activité du stagiaire.
En nous appuyant sur la classification de VAYER et RONCIN (1990), notre observation est qualifiée de directe. En d'autres termes, l'observateur regarde ou enregistre les phénomènes ou les comportements des acteurs sans intervention visant à les modifier. Autant que possible, il était question de réduire notre participation à la situation. Sachant que le fait même d'observer contribuait à intervenir sur l'activité des individus, nous devions nous installer physiquement en retrait, en dehors de leur champ de vision. Nous avons dès lors opté pour nous situer dans le dos des stagiaires, légèrement à droite, afin de voir le profil des candidats, la manipulation de la souris, l'écran de l'ordinateur, le support de cours ou le document d'évaluation[103]. Généralement, le cahier ou la feuille où les sujets écrivent leurs notes personnelles était à gauche du clavier puisqu'à leur droite se trouvait la souris. Ce positionnement ne nous donnait pas accès aux notes. Nous devions, lorsque cela nous semblait utile, inviter l'apprenant à nous faire part de celles-ci au moment de l'entretien d'explicitation. Pour synthétiser, nous devions être assez près pour voir nettement les inscriptions à l'écran et les fonctions activées mais aussi ne pas rentrer dans le champ de vision des acteurs face à l'ordinateur et ne pas entraver un éventuel déplacement. La position de l'observateur a été notifiée dans le "cadre de référence" de nos démarches. Elle participe à l'affaiblissement de l'emprise de l'observateur sur l'observé.

Grâce aux nombreuses similitudes entre les deux centres de formation sur lesquels reposent ces constats, nous avons pu définir nos outils de recueil de données et les mettre en place. La phase exploratoire a permis d'adopter une démarche méthodologie reposant sur la "triangulation des données" d'une situation spécifiée ; celle-ci correspondant à une activité personnelle de résolution de problème lors d'une évaluation de synthèse des leçons. Par ailleurs, elle a provoqué la création d'un "cadre de référence" de l'intervention du chercheur dans les centres de formation. L'occasion sera donnée, dans la partie qui suit, d'apprécier l'intérêt que nous avons retiré de ce travail préparatoire à l'exploitation des outils de recueil de données.

[103] Ces deux derniers documents étaient calés entre l'écran et le clavier, face à l'utilisateur de l'outil de bureautique.

B. Les outils de recueil de données

Quatre points constituent cette partie : le cadre de référence de l'intervention du chercheur, le type et la grille d'observation, la technique de l'entretien d'explicitation et le contenu du guide d'entretien semi-directif. Comme cela a déjà été mentionné, nous ferons part, à chaque fois, des principes fondamentaux des outils et de l'adaptation de ceux-ci à notre objet de recherche.

1. Le cadre de référence de l'intervention du chercheur

L'intervention du chercheur auprès de l'apprenant s'articule en trois temps. La première étape représente la prise de contact avec le sujet. Elle correspond à une phase de présentation et à une prise de rendez-vous, si le stagiaire le désire. Le deuxième temps est celui de l'observation. Sont stipulées les précautions prises par le chercheur pendant le recueil de données dans notre document de référence[104] (Cf. Annexe 1). Enfin, la troisième étape fait part du déroulement des entretiens (d'explicitation et semi-directif).

a. Le premier contact avec le stagiaire

- Présentation

Une attention particulière a été portée sur le choix de la formulation de cette présentation. Notre intention est de transmettre un message dans lequel l'apprenant pourrait se reconnaître. Autrement dit, il s'agit, dès les premiers mots énoncés, de faire comprendre que nous ne sommes pas commandités par une institution. Nous nous faisons connaître uniquement par notre prénom comme le font les stagiaires entre eux. Ensuite, pour les informer de notre statut, nous déclarons que nous sommes relativement dans la même situation c'est-à-dire un apprenant, un étudiant à l'université. Ce premier contact avec la personne cherche à favoriser une identification possible. Cela a été le cas. Quelques personnes nous ont fait part de leur expérience à l'université. D'autres ont fait une analogie avec leur enfant poursuivant des études en enseignement supérieur. Enfin des stagiaires faisaient un lien avec leur situation de formation.

- Information sur l'objet de notre présence

Comme nous l'avons vu plus haut, à travers l'éclairage de POSTIC et DE KETELE (1988), l'information sur l'objet de notre présence doit être à la fois précise pour renseigner suffisamment le stagiaire et indéterminée quant à nos attentes. VERMERSCH (1997) propose une formulation, employée dans l'aide à l'explicitation, qui n'induit pas de la part de l'émetteur un comportement attendu précis mais dont le destinataire trouve du sens à ce qui a été dit. En d'autres termes, nous décidons d'émettre une phrase vide de contenu mais non vide de sens pour le destinataire. Pour illustrer cette formulation, nous reprenons la phrase présente dans le document de référence de l'intervention du chercheur : *je souhaiterais savoir d'une façon plus ou moins détaillée ce que vous faites, par exemple ce matin, dans cette salle, devant votre poste de travail quand vous l'avez fait.*

[104] Nous tenons à préciser que le chercheur devait s'approprier le contenu de ce document afin que celui-ci ne soit pas connu des apprenants.

Dès lors, toute l'activité entreprise le jour même apporte un sens à notre phrase sans pour autant que nous ayons induit une démarche précise. D'autre part, cette formulation a l'avantage d'informer les stagiaires que nous ne leur demanderons rien qu'ils ne sachent déjà.

- Les conditions de la participation des apprenants

Il s'agit, ici, d'établir un "contrat de confiance" informel entre le chercheur et l'apprenant. Celui-ci repose sur deux orientations : informer fidèlement des conditions de la participation du candidat et proposer à celui-ci une liberté de coopérer. Un des premiers principes de ce contrat est de stopper toutes investigations dès que le sujet le souhaite et de lui fournir toute latitude de refuser notre invitation.

En quelques mots, nous avertissons le ou la stagiaire que l'objet n'est pas d'évaluer son travail. Au contraire, nous sommes curieux de connaître ce qu'il fait. Il n'est pas question, non plus, de juger ses capacités et ses actions. Nous nous contentons de comprendre ce qu'il fait lorsqu'il vient dans le centre de formation individualisée.

D'autre part, il est précisé que sa participation consiste à nous permettre de le regarder lorsqu'il va entreprendre l'exercice de synthèse et, ensuite, de parler ensemble de ce qu'il a fait. Il est informé que sa participation contribuera à l'élaboration d'une étude c'est-à-dire d'écrits. Cependant tous ses propos ainsi que les notes décrivant ce qu'il a fait ne seront jamais transmis au centre de formation. Enfin, l'anonymat dans l'étude sera respecté.

- La demande de coopération

Notre recherche sur le terrain repose sur une condition sine qua non qui est la libre adhésion du sujet à notre projet. Nous sollicitons son aide non sans lui rappeler qu'il peut refuser et que cela n'a aucune conséquence pour lui.

Trois cas de figure se sont présentés : le refus catégorique, l'acceptation immédiate et une réponse ambiguë. Dans ce dernier cas, nous proposons au stagiaire de différer sa réponse. Comme notre présence dans la salle informatique était fréquente, le sujet pouvait apprécier notre discrétion pendant le recueil de données auprès des autres apprenants. D'autre part, cette période permettait une certaine familiarisation vis-à-vis de notre présence.

- La prise de rendez-vous

Le jour durant lequel nous observerons et nous dialoguerons avec l'apprenant est déterminé en fonction des convenances de ce dernier mais aussi de la période pendant laquelle il travaillera sur l'évaluation de synthèse.

Il est à noter que nous avons eu quatre[105] fois plus de rendez-vous que de situations[106] sur lesquelles repose le corpus de cette recherche. L'entrée et la sortie permanentes des stagiaires en formation n'ont, quelquefois, pas permis de concrétiser la rencontre avec la personne que nous devions voir.

[105] En s'appuyant sur les premières expériences de prise de rendez-vous, nous étions conscients qu'environ une rencontre sur quatre aboutissait à un recueil de données le jour choisi.

[106] Notre recherche prend appui sur dix-neuf apprenants et vingt-trois situations-problèmes.

Dans certains cas, des individus avaient changé d'avis par rapport à une éventuelle participation. Il est arrivé également que des apprenants aient mal évalué le jour durant lequel ils devaient réaliser l'évaluation. Enfin, certains stagiaires ne rencontraient pas une situation-problème lors de celle-ci.

b. Le déroulement de l'observation

Au jour convenu lors de la prise de rendez-vous, le chercheur se présente à l'ouverture du centre de formation et attend le stagiaire. Il doit respecter, pour chaque apprenant, les points suivants :

- La position de l'observateur

Comme nous l'avons vu dans le cadre de la phase exploratoire, nous avons opté pour que l'observateur ne soit pas directement dans le champ de vision du stagiaire. En fonction de la disposition relativement similaire des salles de bureautique des deux centres de formation, nous étions en retrait par rapport au face à face homme/machine. Le lieu d'observation doit permettre une vision du profil du candidat, du maniement de la souris de l'ordinateur, du support de cours ou de la fiche d'évaluation de synthèse, des mouvements du curseur et des inscriptions à l'écran du poste informatique.

Bine que nous avons constaté peu de déplacement de la part des acteurs, ceux-ci devaient tout de même avoir la possibilité de se lever de leur espace de travail pour chercher une impression, appeler le formateur ou aider un pair. Une distance d'un mètre vingt à un mètre cinquante du stagiaire permettait un accès aux informations et une possibilité pour celui-ci de se déplacer.

- Le comportement de l'observateur et la situation d'observation

L'écart relativement faible entre le chercheur et l'observé ne doit pas parasiter la situation d'apprentissage. Par conséquent, la discrétion est une des qualités premières qu'il nous faut adopter. Ceci induit que nos mouvements doivent être à peine perceptibles. L'observateur assis limitera ses gestes au recueil d'informations sur la grille d'observation, positionnée sur ses genoux.

Par ailleurs, OUELLET (1994) entend situer le rôle et l'implication de l'observateur dans une situation éducative entre deux pôles : l'un représentant une participation active et l'autre correspondant à une "observation non participante au sens stricte". Nous concernant, l'observateur ne participe à la situation que par le fait de sa présence et de son action. Il est indépendant de la structure éducative et n'impose aucune tâche à effectuer à l'apprenant. Sa démarche consiste à recueillir des informations concernant une situation partagée par l'ensemble des stagiaires et organisée par le dispositif pédagogique. Dans cette perspective de minimiser le plus possible la participation de l'observateur dans la situation à observer, aucune aide et interpellation du sujet ne seront admises. Si le stagiaire le sollicite, l'activité de l'apprenant ne sera pas retenue. Ce cas s'est présenté une fois. Nous avons informé le candidat que nous ne pouvions lui répondre et avons attendu une autre situation-problème pour recueillir les actions de ce stagiaire.

Le fait de s'adresser à l'observateur montre que celui-ci conditionnait le comportement de l'observé. Afin de s'assurer d'une faible inférence du chercheur sur l'activité de l'individu, trois conditions devaient être réunies :

- le sujet est autonome dans son action[107] ;
- son activité a un sens pour lui[108] ;
- l'observateur est à distance pour ne pas intervenir dans la situation.

Ces trois critères, émis par VAYER et RONCIN (1990), sont favorables à une concentration du sujet sur son action. L'attention du stagiaire étant focalisée sur son activité, l'incidence de la présence de l'observateur sur la situation peut être considérée comme acceptable. D'autre part, toujours d'après ces auteurs, ces conditions sont nécessaires pour qu'une observation puisse être comparée avec une autre. Ceci revient à présenter un cadre général à l'observation :

- l'apprenant a conclu les leçons d'un chapitre ;
- il répond à une consigne de l'évaluation de synthèse ;
- il est impliqué dans une situation-problème proposant un écart entre le résultat obtenu et celui attendu ;
- il agit de sa libre initiative pour résoudre le problème.

Nous constatons, à ce niveau, que "le cadre de référence[109]" est un des critères d'objectivation du recueil des données. Il précise la marche à suivre par le chercheur et à la fois les circonstances de l'observation. Il nous semble essentiel pour concevoir une analyse et une comparaison de l'activité et des démarches praxéologiques des apprenants.

➢ La durée de l'observation

Une séance correspond à quatre heures de formation. Il était convenu avec les responsables des centres que la mobilisation des apprenants pour l'entretien ne devait pas excéder une heure. Par conséquent, il restait trois heures pour le déroulement de l'observation. Cette période conséquente convenait pour qu'il y ait d'une part une adaptation à notre présence et d'autre part une implication des sujets dans une situation-problème.

Dans le cas où une activité correspondant à notre objet se présenterait dès la première heure d'observation, le chercheur doit tout de même tenir sa position au terme des trois heures. Cette disposition a pour objet d'habituer les apprenants environnants à notre présence dans la salle de bureautique. D'autre part, nous pouvions ainsi recueillir une autre situation-problème chez un même acteur. Pour cette raison, l'observation de dix-neuf candidats a donné lieu à vingt-huit situations observées.

A échéance des trois heures, nous invitions les apprenants retenus à nous suivre dans une salle, à l'écart de l'espace bureautique. Les équipes pédagogiques avaient mis à notre disposition une pièce où nous pouvions parler avec les stagiaires en toute liberté.

---

[107] Dans la situation d'apprentissage sélectionnée, l'action du sujet correspond à une initiative personnelle.

[108] La situation-problème implique et responsabilise le stagiaire. Ses actions représentent une recherche de la solution.

[109] Situé en Annexe n° 1.

c. Le déroulement des entretiens

Les deux entretiens ont des vocations différentes. L'entretien d'explicitation consiste à réunir des informations propres à la situation spécifiée tandis que l'entretien semi-directif s'attache à récolter des "variables périphériques[110]". D'un côté, le stagiaire est mis en évocation d'une activité vécue ; de l'autre, ses propos ne relèvent plus d'une énonciation spécifique. Comme dans le cadre de l'observation, le chercheur est convié à respecter certaines dispositions concernant l'utilisation de ces outils de recueil de données.

- Informer de l'utilité du dictaphone et renouveler le "contrat de confiance"

Conscient de la gêne que peut provoquer un appareil d'enregistrement, nous devions informer les personnes de son intérêt. Signaler la présence et l'utilité de cet instrument contribue, par la suite, à déplacer l'attention du sujet sur l'objet de l'entretien. Omettre cette démarche peut susciter une préoccupation chez l'interviewé quant à la finalité de notre utilisation de ses propos.

Nous profitons de cette occasion pour renouveler un "contrat de confiance" informel nous liant au candidat. Nous lui demandons son accord pour enclencher l'enregistrement. De plus, nous réaffirmons son droit à continuer ou à stopper sa participation à notre démarche. Enfin nous lui signalons à nouveau que l'anonymat des propos tenus sera honoré.

- Informer le candidat du déroulement des entretiens

Les informations que nous apportons aux candidats servent à les renseigner mais également à les accompagner vers l'objet de notre recherche. Nous leur présentons sommairement comment vont se dérouler les entretiens. A travers cette démarche, nous nous positionnons comme un interlocuteur dont le rôle consiste à aider à parler, à travers des questions, des actions qu'ils ont réalisées lors de la séance précédente. Ainsi sont délimités le contexte et le sujet sur lesquels portera l'entretien d'explicitation.

Ensuite, nous les avertissons que nous poserons des questions plus générales concernant leur façon d'apprendre dans le centre de formation. Il est indiqué par là que nous nous détacherons des situations spécifiées pour aborder un caractère plus global concernant leur statut d'apprenant. Implicitement, nous signalons aux stagiaires un changement dans la façon de poser les questions en référence aux techniques de l'entretien semi-directif.

- L'entretien d'explicitation

Les techniques de l'entretien d'explicitation seront présentées, plus loin. Pour l'instant, il s'agit de commenter la teneur du "cadre de référence" concernant l'intervention de l'enquêteur et des dispositions qu'il doit prendre. Seules seront mentionnées les principales précautions techniques exigeant une certaine vigilance de la part du chercheur.

[110] Telles que la relation générale entre pairs et avec le formateur, les habitudes personnelles concernant l'acte d'apprendre ou encore des variables indépendantes (âge, situation socioprofessionnelle, niveau de formation initiale, etc.).

Avant cela, il est à noter que l'accompagnement du candidat dans l'aide à l'explicitation est facilité par la grille d'observation. En effet, ce recueil de données[111] permet au chercheur de déterminer le point de départ[112] de l'activité à expliciter. La chronologie des faits mentionnée sur cette grille facilite le suivi de l'enchaînement des actions dont le sujet parle. Plus encore, elle est un support d'énonciation sur lequel nous pouvons nous appuyer pour provoquer l'évocation du ressenti, de l'intention et du raisonnement sous-jacents à l'action. Elle ne doit cependant pas se substituer aux techniques mises en place par VERMERSCH (1994). D'ailleurs, dans ce souci de maintenir une "parole incarnée[113]", le "cadre de référence" doit rappeler les principales précautions techniques à prendre :

- la contextualisation spatio-temporelle de l'action ;
- le contrôle de la mise en évocation ;
- la synchronisation ou désynchronisation corporelle entre l'interviewer et l'interviewé ;
- le maintien du contrat de communication ;
- l'arrêt guidage pour inviter à une granularité plus fine de l'action ;
- la formulation des questions par la reprise des termes du sujet ;
- les relances ;
- les détours par le ressenti ou par les intentions pour le renforcement de l'énonciation de l'action.

La lecture de ces points, en début d'entretien, sert tout d'abord à réviser brièvement le comportement à adopter par le chercheur. Cette liste de précautions incite à ne pas occulter une des techniques de l'aide à l'explicitation. En fin d'entretien, notamment lorsque nous n'avons pas pu maintenir de façon significative l'évocation de situations spécifiées, ces quelques points permettaient de faire une critique et un bilan de notre prestation.

➢ L'entretien semi-directif

Guère sont les recommandations nouvelles concernant la posture du chercheur. Suite à l'évocation de la situation-problème rencontrée lors de la séance, l'invitation est faite aux apprenants de parler d'eux dans un cadre plus général de l'apprentissage. Il n'est pas exclu que nous revenions sur des périodes de leur activité observée. Ainsi les sujets peuvent illustrer leurs propos par une situation concrète. Cette démarche consiste à enrichir la compréhension des informations propres à la situation spécifiée.

Lors de cet entretien, cinq thèmes sont abordés avec les candidats : la relation avec les pairs, la relation avec le formateur, la conscience de leur comportement et de leur activité psychique dans l'action, leurs habitudes prises pour apprendre et des variables indépendantes telles que l'âge et le niveau de formation initiale.

Ces dernières peuvent potentiellement influer sur l'auto-construction de l'acte d'apprendre et l'organisation de leur activité pour acquérir des connaissances. Cependant le dispositif

---

[111] Concernant l'action gestuelle et le comportement de l'apprenant ainsi que toutes traces relevant de la manipulation des outils et des supports pédagogiques.

[112] Représentant une contextualisation de l'activité.

[113] Une parole incarnée correspond à un récit de l'action dans une position d'énonciation. Certains indicateurs verbaux et non verbaux montrent que le sujet décrit l'action tout en étant, en quelque sorte, en reviviscence de celle-ci.

d'autoformation étant nouveau pour l'ensemble des stagiaires, nous nous interrogeons sur l'incidence effective de ces variables. Si quelle que soit l'expérience professionnelle, les formations antérieures et l'âge des personnes, la construction de l'acte d'apprendre des sujets correspond à des processus homogènes alors globalement ces critères n'interviennent que faiblement dans l'élaboration de "l'autonomie d'apprentissage" par la praxis dans un cadre organisateur.
Les thèmes précités seront déclinés dans le guide de l'entretien sous forme de questions types. L'interviewer devra utiliser ce document et, autant que possible, adapter la formulation des questions à la situation observée pendant la séance précédente.

2. Le type et la grille d'observation

Alerté par les propos de ZAZZO[114], extraits de l'ouvrage de MUCCHIELLI (1974), notre démarche d'observation devait tout d'abord reposer sur certaines précautions méthodologiques. Dans cette perspective, il nous semble nécessaire de cibler les limites de l'observation. Entre autres, cette démarche a contribué à nous orienter vers l'emploi de plusieurs outils de recueil de données concernant un même objet de recherche : l'activité de l'apprenant. Dans un deuxième temps, de part l'approche de notre recherche, nous avons pu définir le type d'observation à mettre en place en fonction de quelques classifications. Ceci a favorisé une adaptation de l'outil aux contraintes imposées par les centres de formation, au contexte de la situation d'apprentissage et aux données à observer. Enfin, nous conclurons cette partie par une présentation de la grille d'observation.

a. Les limites de l'observation

Etre informé des limites de l'observation concourt à la mise en place de l'outil et accroît la vigilance dont doit faire preuve l'observateur. Nous aspirions à ce que notre présence soit considérée comme relativement neutre. Il nous fallait, par conséquent, prendre des précautions pour diminuer l'incidence de notre action sur le comportement de la personne observée. Par ailleurs, l'observation comme outil de recueil de données pose d'autres problèmes tels que la sélectivité de l'attention et de la mémoire, la projection et le codage des informations. Là encore, nous tenterons d'émettre des précautions méthodologiques dans un souci d'objectivation de notre démarche. Enfin, nous reviendrons sur la nécessité d'opérer une "triangulation des données" par un croisement de trois outils dont fait partie l'observation.

b. L'affaiblissement de l'emprise de l'observateur sur l'observé

MUCCHIELLI (1974) déclare que le sexe, l'âge, la taille, le poids, l'habillement, l'appartenance ethnique, la position sociale, le caractère apparent de l'observateur influencent les réactions des

[114] René ZAZZO dans son *Hommage à Gesell* (1964) écrit : « Pendant que GESELL soumettait le bébé à diverses épreuves et que les caméras tournaient, j'essayais d'observer. Je prenais des notes. Puis, les films une fois développés, je comparais mes observations aux faits enregistrés par la caméra. Et je découvrais, à la fois déçu et ravi, la pauvreté, les erreurs, l'imbécillité de mon regard et l'intelligence de la caméra. J'apprenais à observer, j'apprenais aussi que l'observation est trompeuse à qui n'est pas foncièrement honnête, j'apprenais aussi que l'observation a des limites très étroites quand elle n'est pas guidée par des connaissances préalables et aidée par des techniques rigoureuses. J'apprenais la rigueur non pas des schémas rigides mais la rigueur des nuances. Je découvrais sans aucun discours l'infinie diversité des gestes de l'enfant, et qu'un individu, fût-il un nouveau-né, fût-il un jumeau, n'est jamais identique à un autre, même dans ses réactions les plus simples et les plus archaïques » (MUCCHIELLI, R., 1974, p. 6)

observés du fait même qu'ils qualifient et modifient la relation inter-humaine. Lorsque nous prenons conscience que ces détails de notre personnalité entrent en jeu dans la relation observateur/observé, nous pouvons légitimement nous interroger sur la meilleure approche vis-à-vis du candidat pour produire le moins d'interférences possibles. Comment devons-nous nous présenter ? Quel statut allons-nous mettre en avant ? Quelle formulation faut-il adopter pour décrire notre démarche ? Nous avons essayé de répondre à ces questions lors de la conception du "cadre de référence" d'intervention du chercheur. L'éthique nous a conduit à renseigner relativement fidèlement les stagiaires. La phase exploratoire nous a menée à adopter un comportement et un code linguistique partagés par l'ensemble des apprenants. Cependant la posture du chercheur a été conditionnée, pour une grande part, par des pratiques scientifiques.

Dans le cadre de notre investigation[115], une démarche sur les terrains de recherche ne peut être envisagée, par les responsables des dispositifs pédagogiques, qu'avec l'accord et la coopération des apprenants. Ceci induit de fournir, vis-à-vis de ce public, une information sur nos intentions et nos actions, préalablement à toute enquête. Plus qu'à un autre moment, le premier contact direct avec les candidats devait faire l'objet d'une extrême vigilance afin de ne pas dévoiler précisément nos attentes. POSTIC et DE KETELE (1988) soulignent cette tendance, chez les personnes observées, de répondre aux attentes de l'observateur. Ce phénomène a été appelé « *effet des attentes* » par les psychologues sociaux. Parmi les différents mécanismes qui le recouvrent, le plus connu est sans doute celui de MERTON (1948) : *la prophétie autoréalisatrice*[116] (*self-fulfilling prophecy*). Elle désigne cette capacité qu'aurait une personne sur une autre, à transformer les comportements de cette dernière de manière conforme aux attentes originelles de la première. Pour cette raison, une précaution a été prise : celle de proposer une formulation "vide de contenu mais non vide de sens pour le destinataire" afin de dissimuler le thème précis de notre démarche de recueil de données. Cette attention n'éliminera pas le fait que le stagiaire puisse accentuer ses actions et son comportement pour apprendre. Par contre, elle a l'avantage de ne pas induire une manière de faire de par la formulation.

Par ailleurs, présenter aux candidats l'objet de notre étude et leur participation éventuelle consistait à diminuer l'appréhension d'un jugement ou d'une évaluation, notamment lors de l'observation. Dans la même perspective, la mise en place d'un contrat de confiance informel entre le sujet et l'enquêteur a pour objectif d'éliminer tout type de stratégie d'évitement. Dès lors, une deuxième précaution consiste à demander, à plusieurs reprises, le consentement du stagiaire concernant la poursuite de sa coopération dans notre démarche. La finalité de cette action est d'affaiblir le *phénomène d'interférence*. Nous entendons par là de proposer une relation propice à une libre expression de l'acteur. Dans ce contexte, l'apprenant n'est pas enclin à élaborer différentes défenses pour se protéger et donc à dénaturer la situation à observer.

---

[115] En tant qu'observateur indépendant à la structure de formation.

[116] Cette prophétie renvoie également à "l'effet Pygmalion", plus contemporain (ROSENTHAL & JACKOBSON, 1968).

Enfin, le poids du regard de l'observateur peut être pesant pour l'apprenant. Cependant la perception du regard d'autrui subit quelques variations au niveau de son intensité pendant la période d'observation. Par le phénomène de la durée, un individu déplace l'objet de son attention. Ainsi ce qui était sujet de préoccupation peut devenir un élément d'inattention. La dimension temporelle est à prendre en compte. Autrement dit, l'observation doit être réalisée au moment même où l'acteur détourne son attention de l'observateur. Pour cela, il faut un point sur lequel le stagiaire peut se focaliser. VAYER et RONCIN (1990) préconisent trois conditions à rassembler, correspondant à une centration de l'acteur sur un projet personnel : une action autonome de l'individu, l'implication de celle-ci dans un projet qui a du sens pour son auteur et un retrait de l'observateur. Comme nous l'avons déjà vu, cette précaution a été inscrite dans "le cadre de référence".

Au-delà de ces précautions et des stratégies sommaires que nous avons mises en place, notre objectif premier est de faire adhérer les stagiaires à notre démarche. Pour cela, nous entendons proposer un rapport d'égalité. Nous énonçons l'absence d'enjeu et de conséquence pour eux et nous sollicitons leur aide dans la réalisation de notre projet. BARBIER (1985) souligne que la relation liant les deux acteurs est largement déterminée par la manière dont observateur et observé se situent par rapport aux conditions et à la valeur de l'observation. Notre approche tente alors de renverser les rapports inégalitaires dans lesquels l'observateur tient une position dominante. En l'occurrence, nous attribuons le pouvoir à l'observé. Il dispose du droit de continuer ou de stopper sa collaboration. Il détient le savoir et les mécanismes de la construction de l'acte d'apprendre que nous cherchons à analyser.

c. La sélectivité de l'attention et de la mémoire de l'observateur

La sélectivité de l'attention et celle de la mémoire font que toute observation est nécessairement partielle. En s'appuyant sur les propos de ZAZZO[117], il nous paraît comme impératif de déterminer et donc de limiter les observables.

Si nous traitions, plus haut, du détournement de l'attention de l'observé à l'égard de l'observateur, ce phénomène est également valable pour le chercheur. En effet, une période de trois heures d'observation produit inévitablement une fatigabilité et une fluctuation de l'attention. Parallèlement, l'activité du stagiaire exige une concentration intense tant l'interconnexion des gestes du sujet avec les modifications opérées à l'écran de l'ordinateur mais aussi avec son comportement est porteuse de sens. Nous devions, par conséquent, utiliser et organiser cette sélectivité de l'attention. Nous avons donc classé, par priorité, ce que nous devions observer en fonction de l'évolution de l'activité du stagiaire.

[117] Concernant la richesse des informations contenues au niveau de l'enregistrement de la caméra et la pauvreté de la sélection des données retenues par le regard.

Attention portée sur :	Sélection des observables
- l'énoncé de la consigne	▪ Retranscription fidèle de l'énoncé
- l'interaction homme/machine	▪ le mouvement de la souris ▪ les commandes activées ▪ le résultat opéré sur le document
- les supports pédagogiques utilisés	▪ la fiche d'évaluation de synthèse ▪ le didacticiel d'autoformation ▪ le corrigé ▪ le support de cours ▪ le cahier de notes personnelles ▪ autres supports
- le comportement du sujet	▪ les décharges émotionnelles[118] ▪ l'inaction physique ▪ les actions sans concordance avec l'utilisation d'un support pédagogique ou de l'outil de bureautique ▪ les expressions orales non destinées à une tierce personne
- la communication avec une personne-ressource	▪ la nature de l'information ▪ les modes de communication ▪ la participation active ou passive du sujet dans la relation

Nous sommes conscients que les observables représentent déjà une quantité conséquente de points sur lequel notre attention doit se porter. Nous avons pu cependant observer, lors de la phase exploratoire, une hiérarchisation dans la manifestation des actions des stagiaires. Suite à la retranscription de l'énoncé de la consigne, l'interaction homme/machine et les supports pédagogiques utilisés sont les premiers observables apparents. Quant aux comportements[119], ils s'expriment de façon significative, globalement, à l'identification du problème et/ou à la conclusion de la tentative de résolution de l'acteur. Dès lors, notre attention s'oriente tout d'abord sur l'énoncé de la consigne, puis sur les interactions et sur les supports utilisés et enfin sur le comportement du sujet. La plupart du temps, les relations avec un pair ou avec le formateur n'interviennent qu'en fin d'activité.

A la sélectivité de l'attention s'ajoute la sélectivité de la mémoire. En effet, la prise de note de l'observateur constitue déjà un effort particulier de l'attention. Comme nous venons de le voir, la sélection préalable de « ce qui est à noter » correspond à une volonté de canaliser cette attention. Il reste également à prendre en compte que l'observation est toujours une "activité décalée", comme le mentionne MUCCHIELLI (1974) et par conséquent fait appel à la mémoire à court terme. Ceci est d'autant plus vrai que notre observation est de type expérientielle puisqu'elle ne peut prévoir l'action et le comportement des apprenants. VAN DER MAREN (1996) pose le problème de la mémoire comme une interférence entre « ce qui est vu » et « ce qui est retenu » lors de la retranscription. Ceci nous renvoie au mode de codage des informations à insérer dans la grille d'observation. Nous avons décidé alors d'adopter une prise de notes rapides, télégraphiques, comportant de nombreuses abréviations qui ne dénature pas l'action. Ainsi l'observateur peut remplir la grille avec un minimum de

[118] Expression extraite de l'article "*Les racines génétiques du langage et de la pensée*" de VYGOTSKY (1934), ces décharges émotionnelles regroupent le rire, les sons inarticulés, les onomatopées, les mouvements, les soupirs, etc. exprimées de façon incontrôlée et prenant leur source dans l'activité affective.
[119] Impliquant le plus souvent des variables de surface d'une activité affective.

décalage avec l'activité du stagiaire. Par exemple, la réalisation d'une procédure dans l'outil d'application de bureautique sera retranscrite uniquement par les commandes utilisées et le résultat obtenu. Nous reviendrons sur ce point lors de la partie présentant le codage de l'activité observée.

d. La projection de l'observateur par rapport à l'observé

L'observation est une transposition d'une perception auditive et visuelle en une description linguistique voire numérique[120]. Entre ces deux états, l'observateur, acteur de cette traduction de l'analogique au digital (WILDEN, 1983), est incité à interpréter les faits et à dénaturer la situation observée. Plus encore, lors de la phase exploratoire, au moment de la validation de la grille d'observation, nous avons été tentés de décrire un comportement par l'interprétation d'un sentiment. Cette déformation de la réalité provenait d'une projection de notre part à l'égard de l'activité affective du stagiaire au moment de l'apparition d'un résultat non conforme à ses attentes.

Dès lors, afin de ne pas travestir une situation, nous avons pris la décision de noter uniquement les faits. Ainsi une onomatopée, émise par le candidat, devait être recueillie comme telle et s'inscrire dans la grille par un code assimilé à une écriture phonétique. Ce n'est que lors de l'entretien d'explicitation que nous connaîtrons le sens de cette onomatopée. Ainsi, par la complémentarité des outils de recueil de données, nous tentons de limiter la projection et l'interprétation.

e. Le codage de l'activité observée

Les actions, les mouvements et les comportements des stagiaires ainsi que les supports pédagogiques utilisés ont fait l'objet d'un codage. Ce dernier devait décrire fidèlement les observables et permettre une prise de note rapide. Nous entendions ainsi réduire la sélectivité de l'attention et de la mémoire et éviter, autant que possible, une interprétation abusive et une projection.

Les actions affichées à l'écran de l'ordinateur furent facilement codées. La prise de note d'une procédure dans l'outil d'application s'inscrit, dans la grille d'observation, par la succession de commandes activées. Ensuite, il suffit d'ajouter un verbe d'action pour retracer la démarche du stagiaire. Le style linguistique est proche du style télégraphique. Au préalable, l'observateur devait prendre connaissance de l'intitulé de toutes les fonctions situées dans les barres d'outils. Par ailleurs, il était nécessaire de connaître le fonctionnement des logiciels de bureautique pour juger si l'intention initiale du stagiaire correspondait au résultat obtenu.

Les mouvements du sujet n'entrant pas dans le cadre de l'interaction avec l'ordinateur étaient simplifiés. Par exemple, l'utilisation d'un support pédagogique se résumait à écrire le nom du support et l'action réalisée, transcrite encore par un verbe d'action. Cela était également le cas pour les mouvements accompagnant le discours privé. Nous avons aussi eu recours à des caractères spéciaux tels que des flèches pour illustrer le mouvement. Un autre exemple, une négation par le mouvement de la tête, était codée de la façon suivante : tête ←→. Les expressions orales étaient reportées sur notre document le plus fidèlement soit phonétiquement pour une onomatopée soit de façon orthographiée dans le cas de la verbalisation d'un mot ou d'une phrase. Même dans le cas des

[120] Dans notre grille est prévue une numérotation des actions pour apercevoir, a posteriori, la chronologie des faits.

décharges émotionnelles, nous ajoutions un verbe d'action. A partir de la phase exploratoire, nous avons constaté un accroissement de l'expression chez un sujet. Celui-ci chuchotait en début d'activité. Puis le timbre de la voix s'est intensifié, l'apprenant parlait encore à voix basse. En milieu et en fin de tentative de résolution de sa situation-problème, l'acteur s'exprimait à haute voix.
Enfin toute action liée à un comportement devait apparaître comme telle dans notre grille d'observation. Nous avons complété celle-ci par une numérotation des actions pour percevoir la chronologie ou la simultanéité des faits. Enfin dans le contexte d'une situation-problème, les stagiaires avaient tendance à répéter une même démarche à plusieurs reprises. Nous indiquions alors la mention "Id." associée aux numéros des actions commises antérieurement. Dans ces circonstances, nous avions consacré une partie de la grille dans laquelle nous pouvions faire certaines remarques concernant cette répétition où peuvent apparaître quelques variantes.
Le codage mis en place devait être proche de l'expression écrite afin de faciliter la lecture de l'activité mais également simplifié pour une retranscription brève et peu décalée par rapport à l'action. Cette dernière s'exécutant rapidement, notre souci était d'écrire presque en temps réel ce qui se passait devant nos yeux. La simplification du codage a été réalisée lors de la phase exploratoire. Dans cet exercice, notre souci était de coller le plus possible aux faits et de noter qu'eux, sans artifice langagier.

VAN DER MAREN (1996) souligne les limites de l'observation dans le cadre d'une recherche. Comme nous l'avons fait précédemment, il met l'accent sur la sélectivité de l'attention et de la mémoire, de l'interprétation entre « ce qui est vu » et « ce qui est retranscrit », la projection possible et la trahison du codage de la situation observée. Nous sommes conscients que malgré les précautions prises l'observation reste insuffisante comme outil de recueil de données concernant l'analyse des activités cognitives, affectives et métacognitives, impliquées dans l'auto-construction de l'acte d'apprendre. Cependant, avoir une description de l'activité permet de s'interroger sur la nature et la valeur d'une action, d'un comportement ou d'une démarche. A partir du plus simple "dénominateur" qu'est l'action, notre objet est de chercher à comprendre l'ensemble des stimuli qui poussent un stagiaire à organiser et à formaliser sa façon d'apprendre et ce de façon autonome. D'autre part, cette observation sert de support pour aller plus loin soit dans la granularité fine de l'action soit, plus en amont, dans l'expression personnelle du discours privé de l'apprenant, espace où s'interconnectent les croyances, les raisonnements, les émotions, les perceptions, les connaissances, etc. Cette recherche s'inscrit dans une tradition du constructivisme dans laquelle l'action libre de l'apprenant est le fondement même d'une "auto-formation".

f. Le type de l'observation

Le type d'observation est dicté par notre approche. Dans le cadre des Sciences de l'Education, le sujet de la présente recherche se centre sur les phénomènes "micro-éducatifs". En disant cela, nous pointons l'objet de notre étude qui est la libre activité de l'apprenant aussi bien au niveau de l'acquisition de savoirs en bureautique qu'à celui de l'efficience d'une démarche praxéologique dans la construction d'un savoir apprendre à apprendre personnel. Par conséquent, "l'analyse des processus"

passe par une recherche clinique dans laquelle notre investigation se doit de correspondre à une étude intensive et non participante. A travers l'observation, nous partirons du recueil de "variables de surface" (BARBIER, 1985) que sont les actions et les comportements pour ensuite tendre vers les activités cognitives et affectives et les processus métacognitifs à travers le discours personnel du sujet sur son action libre.

En s'appuyant sur diverses classifications, nous allons définir précisément le type d'observation. En référence au paragraphe ci-dessus, une "observation systématique'" est très rapidement écartée. En effet, nous ne pouvions répertorier et anticiper chaque action, chaque comportement, chaque activité, etc., notamment lorsque la situation observée est naturelle et non créée. Nous avons donc opté pour une observation dite "expérientielle". Comme l'intitulé l'indique, il s'agit d'observer une expérience d'une situation vécue par un stagiaire. De plus, nous adopterons la "technique des incidents critiques" (POSTIC et DE KETELE, 1988) représentant une observation narrative[121]. Il s'agit de noter le plus rapidement possible les actions significatives se déroulant dans la situation concrète en mettant de côté ses opinions et ses jugements. Seuls les faits sont retenus.

"Allospective", l'observation est directe et porte sur les faits. Comme nous l'avons vu, plus haut, l'observé à connaissance de l'action du chercheur. Suivant la classification de MEAD (1963), l'observateur adopte une participation passive. En d'autres termes, cela signifie que sa participation à la situation observée se résume à sa présence et à son activité. Encore nommée "observation-participation", nous insistons sur le fait que l'enquêteur ne doit pas intervenir ou parasiter la situation. Sont en jeu la spontanéité des activités cognitives et affectives ainsi que l'initiative des stagiaires. Comme cela a été mentionné, plusieurs précautions ont été prises dans cette perspective.

g. La grille d'observation

La grille d'observation[122] se compose de quatre champs : l'environnement de l'espace de travail du stagiaire, l'énoncé de la consigne, l'activité de l'apprenant et la relation avec un pair ou le formateur. Les deux premiers définissent la situation de départ à partir de laquelle l'apprenant va agir. Le troisième champ correspond, in situ, à l'activité et aux comportements de l'observé, sans omettre la constitution du document de bureautique relatif à l'évaluation de synthèse et l'identification des supports pédagogiques utilisés. Enfin le quatrième champ est ouvert sur une éventuelle relation d'aide pouvant intervenir lors de la tentative de résolution de la situation-problème.

- L'environnement de l'espace de travail du stagiaire

La date de l'observation, le prénom de l'observé et le numéro de la grille sont des informations nécessaires pour que le chercheur puisse se remémorer la situation et son contexte. Après ces quelques repères, l'observateur dépeint brièvement l'environnement du stagiaire. L'absence ou la présence d'un pair à proximité de l'acteur peut avoir une incidence sur son activité, notamment lors

[121] L'observation narrative consiste à porter son attention sur le déroulement des actions, sur la succession des états (physique, affectif, etc.) qui accompagne l'action et sur les conséquences ultérieures (prise de décision, régulation, etc.).
[122] Cf. Annexe n° 2

d'un problème. A deux reprises, nous n'avons pas retenu une situation car l'isolement et la méconnaissance des actions en corrélation avec l'objet de la consigne ont produit un abandon du stagiaire. Aucune démarche praxéologique n'a été possible. Ces circonstances nous ont alertés sur l'incidence de l'environnement pédagogique et des personnes ressources à proximité dans la construction d'un savoir.

Par ailleurs, il était nécessaire d'identifier l'objet de la formation. Il faut savoir qu'une formation en bureautique, dans les centres retenus, commence généralement par l'apprentissage de Word, puis d'Excel et enfin d'Access. Par conséquent, une personne travaillant sur ce dernier logiciel est déjà familiarisée avec la mise en page du traitement de texte et les formules de calcul. Cela peut également signifier qu'il a déjà réalisé un nombre conséquent d'heures de formation et qu'il peut avoir établi un réseau informel d'entraide entre pair.

Les supports présents dans l'espace de travail doivent être mentionnés car ils constituent des ressources influençant l'activité de l'acteur. L'ensemble de ces indicateurs étant susceptible de permettre une meilleure compréhension de la nature de l'activité effective du sujet, nous avons décidé d'ouvrir ce champ avant de retranscrire les actions du stagiaire.

- L'énoncé de la consigne

Il est capital pour comprendre le sens des actions. L'énoncé de la consigne contribue à identifier la situation-problème. En effet, si l'observateur, familiarisé avec la manipulation des outils de bureautique, décèle une non concordance des actions avec l'objet de la consigne, alors celui-ci sera d'autant plus attentif à l'activité de l'observé. D'autres indices pourront, par la suite, valider la présence du problème ou d'une erreur : une boite de dialogue annonçant une procédure incorrecte, des décharges émotionnelles traduisant un énervement, une non-conformité du document affiché à l'écran par rapport au modèle de la fiche d'évaluation de synthèse, etc.

D'autre part, retranscrire la consigne sur la grille d'observation est nécessaire lors de la période de l'analyse des données. Dans certains cas, des semaines ou des mois se sont écoulés entre l'observation et l'interprétation des observables. L'énoncé devenait alors une information indispensable pour juger de la valeur de l'activité du sujet et du type[123] de situation-problème auquel il est confronté. Dans cet objectif, lorsque cela était possible, nous avons photocopié les modèles et les fiches de synthèse. Une consigne pouvant reposer sur les applications d'une autre, réalisée antérieurement, ces documents[124] permettaient d'être plus précis sur l'origine du problème.

- L'activité de l'apprenant

Nous avons, plus haut, donné un aperçu de la prise de notes des observables, particulièrement pendant le codage de l'activité observée. L'attention est centrée sur quatre types d'indicateurs : les actions et les mouvements relatifs à l'interaction homme/machine, les comportements dont la finalité

[123] Plus haut, nous avons indiqué qu'étaient apparues deux sortes de situation-problème : l'une occasionnée par une méconnaissance des leçons, l'autre due à une erreur commise malgré une représentation significative pour opérer une accommodation des connaissances à l'objet de la consigne.

[124] Ces photocopies étant la propriété des dispositifs de formation, nous ne pouvons les transmettre.

n'est pas d'agir avec un outil pédagogique, les modifications opérées sur le document suite à la démarche du stagiaire et le support utilisé.

Au-delà d'une retranscription télégraphique et/ou abrégée, comportant des verbes d'action, des commandes de l'outil et des symboles (p. ex. des flèches), nous avons apposé des cases dans lesquelles l'observateur peut enrichir l'observation de remarques concernant une ou plusieurs démarches de l'observé. Pour illustrer l'utilité de ces espaces d'écriture, prenons pour exemple les procédures. Celles-ci peuvent être reproduites à l'identique, à plusieurs reprises, par l'acteur tout comme ce dernier peut également recommencer sa démarche et y apporter une variante. Dès lors ces cases permettent d'inscrire le nombre de répétition, la modification due à la variante, le résultat obtenu, la corrélation avec un comportement, etc. Elles peuvent faire également l'objet d'une précision. Nous avions pris comme habitude de localiser, au niveau de la numérotation des actions, le moment précis où l'apprenant prend connaissance d'une erreur ou du problème. Les remarques que nous insérons dans ces espaces, lors de l'observation, ont pour vocation de permettre une lecture générale sur l'activité effective. Par exemple, elles regroupent un ensemble d'actions pour identifier une démarche.

- La relation avec un pair et/ou avec le formateur

Un stagiaire et le formateur peuvent très bien intervenir dans la résolution de la situation-problème. La grille d'observation doit permettre une prise de notes sur les conditions de la relation et des modalités de l'interaction. Derrière les inscriptions dans le champ prévu à cet effet, nous cherchons à répondre à certaines questions :

- Comment s'opère l'intervention d'un tiers et dans quelle condition ?
- Y a-t-il une sollicitation explicite ?
- Quelle relation entretiennent-ils de prime abord ?
- Comment l'apprenant présente le problème ?
- Que demande-t-il ?
- Le stagiaire est-il dans une posture active ou dans une écoute passive ?

A chaque fois que cela est possible, nous retranscrirons les propos tenus. Cependant, le débit de parole étant rapide, nous ne pouvons qu'observer les grandes idées directrices. Nous nous attachons particulièrement à capter quelques mots clés ou quelques circonstances significatives pour mettre, ultérieurement, la personne en évocation, lors de l'entretien d'explicitation.

D'autre part, pendant l'entretien semi-directif, nous reviendrons sur la relation entre pairs et l'aide fournie par le formateur. L'occasion sera donnée, une nouvelle fois, de prendre appui sur cette grille d'observation pour recueillir plus d'informations concernant la place des personnes-ressource dans l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel.

3. La technique de l'entretien d'explicitation

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'observation comme technique d'investigation ne peut fournir toutes les informations adéquates à notre recherche. Nous avons donc opté pour un recoupement

d'outils de recueil de données focalisés sur l'activité de l'apprenant. Dans un premier temps, nous indiquerons nos motivations pour l'emploi de cet entretien. Puis, nous présenterons certains points illustrant la technique d'explicitation.

a. Le choix de l'entretien d'explicitation

Avant même de traiter de la technique de l'entretien d'explicitation, il nous semble judicieux d'invoquer les raisons du choix de cet outil. PINSKY (1993) a très largement contribué à l'identification du recueil de données à opérer concernant notre recherche fondée sur l'action de l'apprenant. En effet, l'accès aux informations concernant "*les phénomènes de couplage structurel que sont le discours privé, les jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques, les sentiments, les appels à son expérience passée et l'engagement actif global dans la situation*" (p. 108) passe indubitablement par la parole de l'acteur. Comment pourrait-il en être autrement lorsque l'objet de la recherche est de clarifier l'action, les activités cognitives et affectives sous-jacentes, les comportements et les processus de formalisation de l'acte d'apprendre en autoformation ? POURTOIS et DESMET (1988) confirment que la compréhension d'un problème, du ressenti de la personne face à celui-ci et l'action de régulation ne peut être complète sans interroger l'acteur lui-même. De ce fait, notre outil devait fournir un témoignage, émis à la première personne du singulier, dont l'énoncé correspond à l'observation du stagiaire concernant ses actions et ses propres processus internes.

Si le choix d'un entretien s'impose afin d'accéder à notre objet de recherche, il reste à justifier la raison de la technique de l'explicitation. Notre orientation vers l'outil de VERMERSCH (1994) repose principalement sur une tendance à garantir une sincérité de l'énoncé de l'interviewé et une conformité du discours par rapport à ce qu'il a vécu. La technique de l'entretien d'explicitation est fondée sur le mode de la ré-évocation de la situation spécifiée. Ainsi le récit de l'action ne tend pas à être une reconstruction après coup donnant lieu à des justifications, à un "*langage de causalité*". Ce qui nous visons est une verbalisation dans l'action, au plus proche du discours privé de l'apprenant.

Inspiré de la relation d'aide de ROGERS (1980), l'entretien d'explicitation repose sur une écoute de la parole incarnée du sujet. L'interviewer entend être non directif concernant le contenu de l'évocation. Par contre, la technique utilisée comme dans le cas de "la contextualisation", de "la granularité de l'action" ou de "l'arrêt guidage" provoque une certaine directivité dans la façon de mener l'entretien. Ces méthodes cliniques consistent à faciliter l'énonciation. Ainsi, par des soutiens vocaux et une synchronisation corporelle, le chercheur motive le sujet à décrire ce qu'il fait quand il l'a fait. Bien que cet outil soit centré principalement sur un récit procédural de l'activité de l'apprenant, nous susciterons également des détours sur les intentions et le ressenti du stagiaire.

Il est à signaler, dès lors, que l'attention de l'interviewer doit porter sur les propos tenus par l'interviewé mais aussi sur le maintien d'un contrat de communication et sur la technique d'explicitation. Par conséquent, un certain entraînement à cet outil a été nécessaire. Au-delà de la

lecture d'ouvrages de VERMERSCH[125], un stage à l'explicitation fut réalisé sur cinq journées, proposé par le département des Sciences de l'éducation de NANCY 2. Il fut indispensable pour que les procédés de la technique deviennent des automatismes et pour accorder une écoute attentive au récit de l'acteur.

Le choix de l'entretien d'explicitation comme outil de recueil de données a donc été motivé par une volonté d'accéder au discours privé, aux jugements perceptifs et mnémoniques et à l'engagement actif du sujet dans la situation. Nous devions, par conséquent, passer par la parole de l'acteur tout en s'assurant d'une sincérité des témoignages[126]. D'autre part, l'objet de notre étude reposant sur l'action vécue et spécifiée, l'outil de VERMERSCH (1997) semble correspondre, en tout point, à nos attentes.

b. La technique de l'entretien d'explicitation

L'occasion est donnée, ici, de préciser la technique de l'entretien d'explicitation. Bien sur nous n'avons pas la prétention de décrire complètement celle-ci. Il s'agit de fournir quelques axes centraux qui permettent d'être sensibilisés au maniement de cet outil de recueil de données. Nous aborderons sept points : le domaine de verbalisation, la contextualisation, les indicateurs de position de parole incarnée, la formulation des questions, la synchronisation gestuelle, le contrat de communication et la loi de la moindre résistance.

- Le domaine de verbalisation

L'entretien d'explicitation se focalise sur le vécu passé de l'acteur. De ce fait, la verbalisation du stagiaire n'a pas pour objet d'exprimer un mode conceptuel, abstrait, déclaratif voire imaginaire ou symbolique. Cependant la verbalisation de l'action ne rend pas uniquement compte d'une description procédurale. Elle comprend des sous domaines tels que l'émotion, la sensorialité, l'intention, le raisonnement, etc. qui sont autant d'informations satellites de l'action vécue.
Dans ce domaine de verbalisation, l'entretien d'explicitation s'attarde sur deux niveaux de l'action : l'action matérialisée (action physique) et l'action mentale. Interdépendantes, elles constituent "l'activité de l'action". Dès lors, notre intérêt est de partir d'une description procédurale contextualisée et matérialisée pour accéder à l'activité cognitive et affective sous-jacente aux actions et aux démarches.

- La contextualisation

La contextualisation de l'action et de l'environnement dans laquelle celle-ci s'opère est une préoccupation permanente de l'interviewer. Tout d'abord, en début d'entretien, le chercheur demande au stagiaire de décrire précisément le contexte spatio-temporel concernant une action précise. Cette démarche contribuera, par la suite, à spécifier la situation et à éviter un récit conscient sur une action généralisée. Le but est d'obtenir une verbalisation de l'activité effective. De plus, mettre l'acteur en

[125] "VERMERSCH, P., MAUREL, M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation.* Paris : E.S.F., coll. Pédagogie, 1997, 260p." et "VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation.* Paris : E.S.F., coll. Pédagogie, 1994, 284p."
[126] Indicateurs de mise en évocation

relation avec le contexte de la situation tend vers une description détaillée. Plus globalement, cette première démarche de contextualisation de l'action sert d'appui à une position de parole incarnée[127]. Ensuite la contextualisation s'inscrit dans la formulation des questions posées à l'interviewé. A chaque fois, une interrogation sur une action, sur un comportement ou sur un état doit être enrichie d'une référence au moment et au lieu précis de "l'effectuation"[128]. Pour illustrer nos propos, nous formulons dans le tableau ci-dessous des questions types :

En début d'entretien	▪ Où étiez-vous dans la salle de formation ? ▪ Qui était à côté de vous ? ▪ Pouvez-vous me dire quelle heure était-il lorsque vous prenez connaissance de la consigne ? ▪ Pouvez-vous me décrire précisément votre espace de travail, à ce moment là ? ▪ Qu'est-ce qu'il y avait précisément de marqué dans l'énoncé de la consigne lorsque vous en prenez connaissance ?
Tout au long de l'entretien	▪ Et quand vous faîtes comme ça, comment faites-vous précisément ? ▪ A ce moment là, que ressentez-vous ? ▪ Et juste après que vous ayez fait ceci, que faites-vous ? ▪ Quand vous voyez ce résultat, qu'est-ce que vous vous dites immédiatement ?

Cette contextualisation renvoie toujours à une situation spécifiée. Elle contribue à maintenir les personnes dans une description, relative à une position de parole incarnée.

➢ Les indicateurs de position de parole incarnée

Mettre l'apprenant en situation de reviviscence de l'action vécue et maintenir cet état sont indispensables pour ne pas aboutir à une reconstruction après coup de la situation. Ces démarches demandent un effort constant de la part de l'interviewer. Celui-ci doit être vigilant à ce que l'apprenant soit toujours en parole incarnée et non en "parole abstraite", donnant lieu à un récit déclaratif ou argumentatif et faisant appel uniquement à la conscience.

Des indicateurs comportementaux informent le chercheur de la position de la parole du sujet. Il y a tout d'abord des indicateurs corporels avertissant que l'interviewé est en relation étroite avec son action vécue. Le plus significatif est sûrement le "décrochage du regard" de l'apprenant. Ce mouvement correspond, en quelque sorte, à la recherche et au maintient de la liaison entre le sujet et la situation spécifiée vécue. Une gestuelle accrue accompagnant le récit est également observable lors des entretiens.

Par ailleurs, des indicateurs verbaux confirment la position de parole incarnée. Une présence prononcée d'un langage sensoriel en est un. L'emploi du pronom personnel à la première personne

[127] VERMERSCH la définit comme suit : « *terme repris de l'ouvrage de VARELA et al. 1993, désignant un point de vue qui prend en compte la relation vivante à l'expérience, qui regarde la cognition comme reliée au corps, à la tonalité émotionnelle dans une interaction vivante. J'ai nommé le fait que le sujet soit vraiment en relation vivante avec ce dont il parle au moment où il en parle "position de parole incarnée"* ».

[128] Ce néologisme est emprunté à CLAPAREDE. Il définit un des aspects de l'activité d'une personne. Ainsi il distingue l'activité psychique et l'activité physique.

de singulier, "je"[129], est quasiment indispensable. L'emploi du présent pour une description d'une activité passée constitue un autre indicateur. Cependant il est nécessaire de relativiser la pertinence de certains d'entre eux. En effet, par exemple, l'emploi de l'imparfait ou celui du passé simple ne signifie pas forcément que le sujet ne soit pas en évocation d'une action spécifiée. Enfin le contenu même des propos du stagiaire peut être un indicateur. Le style argumentatif ou déclaratif n'étant pas celui recherché par l'entretien d'explicitation, il justifie d'une absence de parole incarnée.
Des indicateurs para-verbaux informent aussi le chercheur. Alors qu'un rythme soutenu du débit des paroles traduit une description ou un commentaire raisonnée et conscient, un rythme lent dénote du maintien du discours dans la reviviscence de l'action. Les silences peuvent également être un indicateur.

Nous allons maintenant illustrer la fragilité de la parole incarnée à travers une expérience. Le recoupement des indicateurs nous a permis de constater l'orientation du discours vers une parole abstraite. Alors qu'un sujet décrivait d'une façon détaillée l'action, avec un rythme lent concernant le débit de paroles, son regard, à un moment donné, s'est à nouveau dirigé vers nous, en face de lui. Son récit était maintenant terminé et il entrait dans un discours argumentatif en utilisant la conjonction "parce que" dans sa phrase. Cette situation a été relativement fréquente. Nous devions donc inviter l'apprenant à revenir dans une parole incarnée en l'interrogeant sur l'action spécifiée, sur le ressenti par rapport à celle-ci ou encore sur le contexte. La relance systématique par une phase de contextualisation nous permettait de maintenir la position de parole incarnée.

- La formulation des questions

Les premières questions, comme nous l'avons déjà mentionné, correspondent à la phase de contextualisation. Outre l'appui pour la position de parole incarnée, elles situent le point de départ de l'activité que nous envisageons de voir avec l'acteur. Ensuite, les interrogations sont axées sur l'action elle-même. Leurs formulations passent par l'emploi de l'adverbe "comment" ou d'expressions interrogatives reprenant le sens de celui-ci. Elles orientent la réponse du sujet sur le récit de la procédure ou d'un état de fait. A l'inverse, une question commençant par l'adverbe "pourquoi" induit l'obtention d'une réponse consciente. Dans ce dernier cas, nous nous adresserions à la rationalité de l'action vue par l'acteur. Tel n'est pas l'objet de l'entretien d'explicitation ni celui de notre recherche. D'autre part, la relation de cause à effet entre les stimuli et l'action n'est, pour une grande part, pas consciente chez l'apprenant. Nous n'avons qu'à constater la différence entre un savoir-faire (un tour de main) et une tâche prescrite. Pour obtenir des informations détaillées sur ce savoir, seule la formulation du "comment" convient. La tâche prescrite est une procédure rationalisée ne prenant pas en compte la complexité de l'action et de la construction de ce savoir-faire. Apercevoir les détails de l'action, c'est déjà entrevoir les raisons profondes de son exécution. En conclusion, la technique de l'entretien d'explicitation n'incite pas à demander ce que l'apprenant à conscience de faire mais l'invite à décrire ce qu'il a fait pour qu'il en prenne conscience.

[129] Par contre, l'utilisation des pronoms "on" et "nous" indique que la parole est devenue abstraite et donc ne correspond plus à une action spécifiée.

D'autre part, la formulation des questions ne doit pas induire le sens de la réponse. Comme cela a été signalé, l'entretien d'explicitation tend à être non-directif concernant le contenu du récit. Aucun terme de l'interrogation ne doit être révélateur d'une identification ou d'une projection de l'interviewer sur l'activité de l'interviewé. Pour cette raison, VERMERSCH (1994) prescrit une formulation vide de contenu. Celle-ci consiste à reprendre les mots précis énoncés par l'acteur pour émettre la question. Nous illustrons la formulation vide de contenu mais non vide de sens par les exemples suivants :

Propos de l'interviewé	Formulation de la question par l'interviewer
« *Je justifie le paragraphe en cliquant sur l'icône* »	Et quand vous justifiez le paragraphe en cliquant sur l'icône, comment faîtes-vous précisément pour justifier le paragraphe, à ce moment précis ?
« *j'annule ma procédure* »	Quand vous annulez votre procédure, que faites-vous quand vous l'avez fait ?
« *Je ne comprends pas que le résultat soit comme ça* »	Et quand vous ne comprenez pas que le résultat soit comme ça, que comprenez-vous par rapport à ce résultat précis ?

Nous pouvons observer, à travers ces quelques exemples, que nous reprenons les termes du sujet mais nous continuons également de contextualiser l'action dans le récit du sujet. Ainsi le sens de nos propos a une résonance compréhensible et non inductive grâce au contexte de la situation spécifiée vécue. D'autres procédés dans la formulation des questions peuvent renforcer la contextualisation. Par exemple, à partir de la description du stagiaire, nous pouvons interroger celui-ci sur son ressenti puis revenir sur l'action. Ce détour par l'activité affective, accompagnant l'action et/ou le résultat de celle-ci, renforce l'évocation du contexte et les détails de la situation. Par ailleurs, aborder l'activité cognitive ou affective dans le déroulement des actions fait partie de notre objet de recherche.
La relance est également un outil permettant de maintenir l'apprenant en reviviscence de l'action spécifiée tout en invitant l'acteur à préciser la description de l'action menée. De la même manière que la formulation des questions, elle n'induit rien d'autre que ce que l'apprenant ait déjà dit.

- La synchronisation gestuelle

La gestuelle du sujet, mis en évocation, est toute aussi importante que ses propos. Souvent incontrôlés et/ou non conscients, les gestes accompagnent le discours sur l'action vécue. Dès lors, le chercheur doit adopter une synchronisation gestuelle pour favoriser l'explicitation de l'action. Comme un miroir, l'interviewer tente de réfléchir le mouvement pour avoir une description plus fine de la situation. Il n'est évidemment pas question de reproduire tous les gestes durant l'entretien. Seuls ceux qui accompagnent l'action nous intéressent. Les gestes liés à l'expression sont à occulter.

La désynchronisation gestuelle est tout aussi importante. Elle peut convier le sujet à stopper son récit pour revenir à un point antérieur. D'autre part, l'évocation du sujet peut être favorisée par une posture d'écoute de l'interviewer. Par exemple, un stagiaire, proche de la table, gesticulant en décrivant l'action vécue se verrait troublé par une synchronisation gestuelle de la part de l'enquêteur. Une position de retrait du chercheur est alors nécessaire.
Le recouvrement du geste par le langage peut être inégal. Dès lors, la synchronisation gestuelle est un outil supplémentaire pour faciliter l'explicitation de l'action :

Congruence, le langage est couvert par la durée du geste	Synchronisation gestuelle pour induire une granularité plus fine de l'action
Le langage est plus pauvre que la durée de l'action	Synchronisation gestuelle pour renforcer la mise en mot de l'action
Le geste arrive avant le langage	Synchronisation gestuelle pour renforcer la mise en mot de l'action
Pas de langage mais nous avons le geste	Synchronisation gestuelle pour aider la mise en mot de l'action
Le geste contredit la parole	Revenir ultérieurement sur l'évocation de la situation

Cette synchronisation gestuelle suscite l'explicitation de l'action par l'apprenant. L'effet de miroir qu'elle propose permet au chercheur d'aller chercher les informations dans l'inconscient ou le préconscient du sujet et à la fois à l'acteur de prendre conscience de son action et des tenants et des aboutissants de celle-ci. Il est à noter que VERMERSCH (1994) s'est appuyé sur les travaux de PIAGET (1974) concernant sa théorie de la prise de conscience.

- Le contrat de communication

Il est indispensable que le sujet accorde une confiance au chercheur pour que ce dernier accède aux processus internes et, dans une certaine mesure, à une intimité de l'être. Par conséquent, dans le temps qui nous est imparti, nous devons renouveler à plusieurs reprises un contrat de communication. Celui-ci consiste à demander l'accord de l'interviewé pour poursuivre le questionnement de son activité et notre guidage. Notamment lorsque nous traitons de son échec dans la situation-problème, il est inconcevable d'aller contre sa volonté. Par les formulations[130] « *si vous le voulez bien* » et « *si vous êtes d'accord* », nous impliquons l'apprenant dans le déroulement de l'entretien d'explicitation. Par ailleurs, le sujet entend que nous ne ferons rien contre son gré. Ainsi, il est plus à même de dévoiler entièrement son engagement, ses jugements, son expérience passée, son discours privé.
Dans le même ordre d'idée, nous avons mis en place, dès le premier contact avec le stagiaire, un contrat de confiance. Celui-ci correspond à un respect inconditionnel de l'anonymat et de la décision de stopper, quand bon lui semble, notre investigation le concernant. Tout au plus, s'il émet la volonté d'arrêter, nous lui proposons de revenir plus tard et de reprendre notre démarche s'il le souhaite.
Le contrat de communication fait partie intégrante de l'entretien d'explicitation. Ceci est un point, par conséquent, technique et éthique pour le recueil de données.

[130] Nous reprenons ici un exemple de formulation proposé par VERMERSCH : « *Si vous en êtes d'accord, je vous propose de me décrire comment vous avez fait pour réaliser ce classement...* ou encore *si vous le voulez bien, nous pourrions ensemble revenir sur le moment où vous faites le classement alphabétique.* » (1997, p. 224)

Le schéma, ci-dessous, à pour objet d'apprécier le déroulement général de l'entretien d'explicitation :

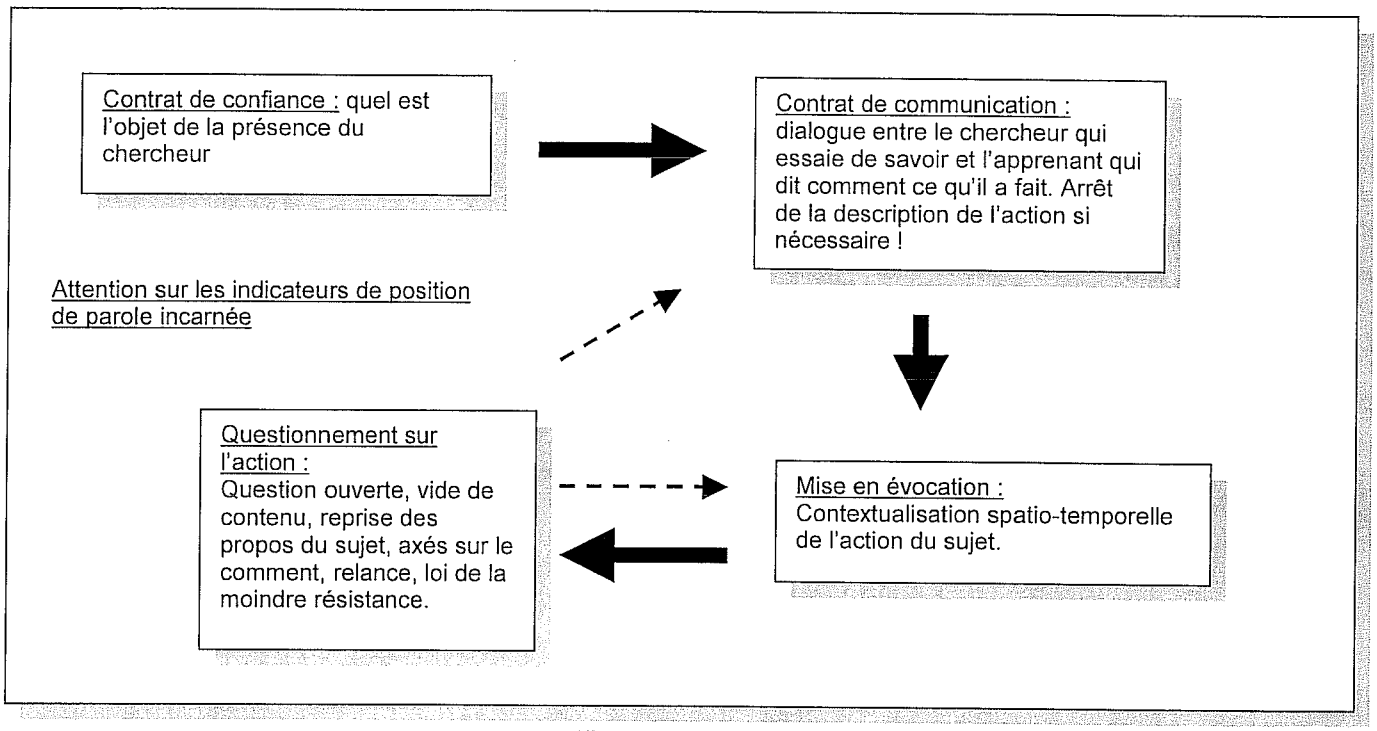

Fig. 6 : Schéma du déroulement de l'entretien d'explicitation

Ce schéma permet de constater que l'entretien d'explicitation ne renvoie pas à une technique linéaire. Celle-ci varie en fonction des conditions de la relation avec le sujet. Le retour au contrat de communication et à la mise en évocation sont renouvelés plusieurs fois lors d'un entretien.

Les actions spécifiées abordées avec le stagiaire sont liées à la grille d'observation. Nous devons retrouver le déroulement de l'activité et interroger l'apprenant sur les points lacunaires de l'observation.

Les propos recueillis lors de l'entretien et les informations retranscrites pendant l'observation ne tiennent compte que de la situation spécifiée. Il nous reste à prendre connaissance des données satellites à l'action du sujet. Pour cela, à la suite de l'entretien d'explicitation, nous proposons au stagiaire de finir notre discussion par un entretien semi-directif. Sur une heure de conversation, quarante à quarante cinq minutes sont consacrées à l'aide à l'explicitation.

4. Le guide de l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est indispensable bien qu'il ne réponde pas aux critères minimaux d'une méthode scientifique, comme le souligne BLANCHET (1985). Le passage d'une sur-dimension technique de l'aide à l'explicitation à une initiative relativement libre dans l'organisation de l'entretien semi-directif indique l'approche différente du recueil de données. Le premier outil est formalisé techniquement car il s'agit de maintenir le discours sur et dans une expérience vécue et spécifiée tandis que l'entretien semi-directif aborde une parole abstraite argumentative et explicative. Cet entretien est nécessaire pour comprendre les orientations prises, ou non, lors de l'action et pour voir quel regard et quelle conscience le sujet a de lui-même lorsqu'il était dans et sur l'action. Autrement dit, l'entretien semi-directif ne peut être remplacé par celui d'explicitation. Il est ajusté pour le recueil

d'informations concernant la manifestation d'un comportement général de l'apprenant, la nature et les conditions de la relation interpersonnelle, la représentation individuelle et collective de ce qu'est apprendre en autoformation, la conscience de sa propre activité intellectuelle et affective lors de l'implication dans une situation-problème. Pour ces raisons, nous avons opté pour l'entretien semi-directif afin d'enrichir le recueil de données concernant l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel. Si l'observation et l'explicitation faisaient l'objet d'un recoupement d'informations sur un seul et même point, l'activité du sujet, il en est tout autrement pour l'entretien semi-directif. Cet outil vient en complément des deux autres par l'apport d'informations supplémentaires, générales ou spécifiées mais n'appartenant pas spécialement à l'activité observée. Ceci ne signifie pas que nous ne nous appuierons pas sur l'observation et/ou l'entretien d'explicitation. Au contraire, si les conditions se présentent nous inviterons le sujet à illustrer ses propos à travers l'expérience vécue que nous avons pu constater. Cependant, l'entretien semi-directif va plutôt aborder les stimuli de la relation d'aide avec les pairs ou avec le formateur et les origines[131] de l'application de telle ou de telle pratique organisée.

Par ailleurs, si l'interviewer donne l'illusion d'user au mieux d'une sociabilité, il n'en reste pas moins que l'entretien semi-directif est un outil de recueil de données. Au-delà d'éviter de poser sans cesse des questions et de procéder par relance et reformulation, l'entretien répond à un guide[132] qui nous avons mis en place. Des questions y sont répertoriées et hiérarchisées par thème. Ainsi, en commentant ce guide, comme nous allons le faire ci-dessous, nous identifierons les axes de l'entretien et la façon de le mener. Mais avant cela, précisons que ce guide comporte des questions types et que celles-ci doivent être d'adaptées en fonction de la situation observée et des thèmes déjà traités lors de l'explicitation. Notre relation avec le sujet étant dans la continuité des échanges lors de la séance de formation d'une durée de quatre heures, nous ne pouvons coller au plus près de ce guide sans avoir un décalage avec les informations obtenues lors de l'application des outils de recueil de données précédents. Dès lors, les questions présentes dans ce guide constituent des interrogations types, souvent extraites de la phase exploratoire. Elles ont pour vocation d'inspirer le questionnement du sujet. Nous pouvons les classer en deux parties comme cela est le cas dans le guide d'entretien : les questions relatives à un contexte non spécifié et les questions relatives à un contexte spécifié[133]. L'objet est d'obtenir un caractère très général du comportement de l'apprenant dans le dispositif d'autoformation puis de l'illustrer dans des circonstances précises. Ces dernières peuvent correspondre à un moment repéré lors de l'observation. Elles peuvent également être étrangères à l'observateur. Dans ce cas, les questions posées seront dites ouvertes et devront tendre vers des réponses non directives : « *pouvez-vous me parler d'un moment de votre choix durant lequel vous avez fait telle chose ?* » ou « *pouvez-vous m'en dire un peu plus sur votre premier contact avec la personne qui vous a aidé ?* ».

[131] Qui dit origines, dit situations antérieures lors desquelles ce sont mises en place des pratiques constructives.
[132] Cf. Annexe 3
[133] Cf. Annexe n° 3.

- ***La relation entre pairs***

Notre présence sur les terrains de recherche nous a permis de constater qu'indéniablement existaient des réseaux informels d'entraide entre pairs. Ces relations interpersonnelles entre stagiaires s'inscrivent, pour certains sujets, dans le processus de l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel. Cependant, même pour l'équipe pédagogique, la formation et les règles de l'aide réciproque entre apprenants ne sont pas clairement identifiées. Pour notre part, connaître la place du pair tant dans la résolution de la situation-problème que dans la formalisation de sa façon d'apprendre en autonomie est cruciale pour comprendre la dynamique d'une auto-formation de soi comme apprenant parmi d'autres.

Notre premier souci est de savoir si, pour le sujet, le dispositif n'était pas un frein à la relation d'aide ou à la relation sociale. Ensuite nous nous sommes interrogés sur une relation interpersonnelle d'entraide. Succède-t-elle à une relation sociale ? Les rapports sociaux ou amicaux sont-ils un des critères d'insertion dans un réseau informel d'entraide ? Ces premières questions conduisent le sujet à s'exprimer. Ensuite nous l'invitons à préciser les premiers rapports avec un aidant en lui suggérant une expérience vécue contextualisée. Nous ne recherchons pas à revenir sur l'entretien d'explicitation. L'intention est d'illustrer concrètement les propos des apprenants. De plus, il s'agit d'obtenir des informations supplémentaires pouvant éclairer le lien entre une position générale de la relation avec les pairs et la sollicitation ou non d'un voisin lors de la résolution de la situation-problème.

Ensuite notre préoccupation repose sur deux axes : la nature de la relation d'aide et les règles du réseau informel d'entraide. De la même façon que précédemment, nous interrogeons globalement l'apprenant sur son comportement général puis nous entrons dans les détails d'une situation spécifiée. Ainsi le recueil de ces informations, associées à celles de l'entretien d'explicitation, va nous permettre de connaître la posture minimum d'un aidant pour encourager le sujet à réguler des pratiques instinctives et à formaliser des méthodes constructives.

- ***La relation au formateur***

Si on considère que l'absence du formateur à proximité de l'apprenant incite ce dernier à devenir autonome, nous devons nous interroger que la nature de la relation distanciée entre formateur et stagiaire. Dans ce contexte, au-delà de l'énonciation de la situation observée, trois points peuvent éclairer la valeur et le rôle du formateur en cas de problème :

- Le premier consiste à percevoir à quel moment un stagiaire va faire appel à l'animateur de bureautique pour résoudre son problème. Quelles sont les démarches réalisées avant cela par le stagiaire ? Que représente pour le sujet la sollicitation du pédagogue ?
- Les questions suivantes incitent le sujet à se prononcer sur le rôle et la particularité du formateur notamment concernant la compréhension de soi comme apprenant en partant de l'erreur commise ou de la méconnaissance des leçons. Pour quelle raison, un apprenant s'adresse-t-il au formateur plutôt qu'à un voisin ou au corrigé du didacticiel ?

- Le troisième point porte plus particulièrement sur l'interaction formateur/apprenant. Il est important de repérer qui est le plus actif et s'il s'agit d'une véritable relation d'aide ou une transmission ponctuelle d'un savoir.

Dans ce cadre, comme dans celui de la relation entre pairs, l'appui sur la grille d'observation peut permettre une compréhension de l'activité du sujet. Aborder avec lui son rapport au formateur et le questionner sur l'absence d'une sollicitation du pédagogue contribuent à éclairer la situation spécifiée. En d'autres termes, l'entretien semi-directif est utilisé pour recueillir toutes informations périphériques à la situation observée. Il s'agit de rassembler des clés de compréhension sur l'absence ou la présence d'un comportement que ni l'explicitation ni l'observation pouvaient révéler.

➢ La conscience de soi dans l'action

L'implication dans et sur l'action, spécialement lors d'un problème dont l'auteur est l'apprenant, peut obstruer toute conscience de soi en train d'agir, de ses pensées, de ses méthodes et de ses stratégies mises en place. De ce fait, vérifier que le sujet est un accès pendant et après l'action à ses intentions ou à ses émotions est capital pour entrevoir une activité métacognitive organisatrice de l'acte d'apprendre. Peut-être, plus qu'à un autre moment de l'entretien semi-directif, il s'agit de s'appuyer sur une action vécue pour déceler des stades dans "l'auto-formation" de sa façon personnelle d'apprendre. Ce dialogue avec le sujet représente une mise à plat d'une partie du cheminement qui part de l'action pour aller au niveau du discours privé et s'acheminer vers une mise en place d'une méthode systématiquement employée depuis.

Lors de cet instant durant lequel nous discutons de la conscience de soi dans l'action, nous pouvons réunir toutes les informations que nous avons obtenues de l'observation et de l'explicitation pour percevoir l'activité cognitive et celle affective accompagnant les démarches du sujet. L'occasion est donnée de traiter également des interpénétrations de celles-ci et de la perspective métacognitive.

Durant l'entretien d'explicitation, nous avons pu obtenir des pratiques organisées impliquées dans l'activité du sujet concernant l'exécution de l'évaluation de synthèse. Cette fois, nous dialoguons avec l'apprenant avec un recul plus important par rapport à l'action. Nous sommes centrés sur le contenu du discours privé et de sa finalité à court et moyen terme. L'action n'est dès lors que le moyen de rappeler à la mémoire ce que s'est dit le sujet et son incidence sur la résolution de la situation-problème et sur la régulation d'une pratique pour apprendre inefficace. Dans ces conditions, le guide d'entretien s'attache dans un premier temps à ce que le sujet se prononce sur ce qu'il a conscience de faire ou de dire pendant l'action. Puis nous l'invitons à s'attacher à une situation spécifiée pour entendre les propos de son monologue lors de l'émotion d'un résultat inadéquat, lors d'une frustration persistante, lors d'une accommodation des connaissances à l'énoncé de la consigne ou lors d'un raisonnement personnel.

Il n'est évidemment pas question de transposer les propos obtenus lors de l'entretien semi-directif à l'explicitation de l'activité observée. Nous serions dans un décalage et dans une reconstruction faussant tout le réalisme de la situation vécue par le stagiaire. Il n'en reste pas moins que les processus décrits par les propos des apprenants, au niveau du discours privé, apportent une certaine clarté au niveau de l'interaction entre l'activité cognitive et l'activité affective et sur le transfert et la

formalisation des habitudes d'une situation d'apprentissage à une autre. Nous aurons l'occasion d'aborder ces points lors de l'analyse et de l'interprétation des données concernant les trois hypothèses de notre recherche. Nous refermons cette parenthèse pour indiquer que l'entretien semi-directif traitant de la conscience de soi dans l'action a été le seul outil qui a permis d'apercevoir un mécanisme psychique et affectif partagé par le plus grand nombre de sujets.

- ***Les habitudes de l'apprenant***

Comment déceler des pratiques habituelles lors d'une observation expérientielle et ponctuelle ? Comment traiter d'une pratique méthodique et systématique sans sortir d'une parole incarnée lors de l'explicitation ? Ces questions nous ont très rapidement conduits, avant et pendant la phase exploratoire, à ajouter l'entretien semi-directif comme outil de recueil nécessaire pour comprendre, au-delà de l'action, ce qui constitue une "pré-formalisation" de l'acte d'apprendre.

Notre guide d'entretien s'est concentré sur deux périodes scindant l'activité du sujet dans le dispositif. Le premier est celui de l'assimilation des connaissances contenues dans les leçons (didacticiel ou classeur sous forme de support papier). Le second correspond à l'accommodation de ces connaissances aux consignes de l'évaluation de synthèse. Ces deux phases sont interdépendantes. Par exemple, une erreur rencontrée lors de l'exercice est due, quelquefois, à une mauvaise assimilation ou à une pratique pas assez pertinente pour assimiler des savoirs.

Notre intention est d'entendre les pratiques méthodiques et raisonnées que les apprenants ont construites. Cependant, notre questionnement ne peut être que général sans quoi nous pourrions induire une réponse de la part de l'interviewé. La démarche du chercheur sera, dès lors, de s'appuyer sur les informations données pour formuler ses questions concernant l'origine d'une habitude, comment s'est-elle formée, etc.

5. Conclusion

La triangulation des données des outils présentés ainsi que notre cadre de référence[134] tendent vers une objectivation des informations recueillies. Notamment, le recoupement de l'observation et de l'explicitation est une garantie d'objectivité. En effet, toute dissonance entre les données de la grille et les propos en parole incarnée interroge la sincérité du discours ou le manque de fiabilité de l'observation. Au contraire, tout ajustement des informations des différents outils justifie que les données recueillies sont au plus près de la situation vécue.

Notre démarche méthodologique, fondée sur l'emploi de plusieurs outils, répond également à une intention de trouver, dans l'homogénéité des informations, différents points de vue. Le premier est centré sur l'action, l'activité et le comportement. Le second est un appui sur l'action pour avoir accès au discours privé où s'entremêlent raisonnements, perceptions, émotions et représentation de soi. Le troisième point de vue est plus axé sur la notion d'acteur pour apprendre dans le dispositif de formation. Il regroupe la place de l'autre dans la construction de soi comme apprenant et l'organisation métacognitive (prise de conscience et formation d'habitude). Ceci nous amène à la

[134] Régissant l'attitude du chercheur et soulignant les précautions à prendre.

partie suivante de notre étude : les grilles d'analyse rassemblant pour un sujet les différentes informations obtenues de son activité.

C. Les grilles d'analyse

Les grilles d'analyse que nous allons maintenant commenter ont deux objets. Le premier est une centration sur chaque sujet. Il s'agit de regrouper toutes les informations obtenues sur une situation particulière, sur l'enchaînement des actions de l'apprenant et sur les variations de son comportement. Ainsi les vingt-huit situations sont analysées individuellement, action par action, démarche par démarche, etc. Pour cela, nous avons mis en place deux documents qui seront autant de supports pour l'élaboration du deuxième type de grille d'analyse. En effet, le second objet de celle-ci est de rassembler des informations correspondant aux dix-neuf stagiaires sous des thèmes résurgents compris entre "l'effectuation" de l'action jusqu'à une formalisation de l'acte d'apprendre.

Cette concentration et cette préoccupation de l'individu pour ensuite remonter jusqu'à un comportement collectif ou aux activités cognitives et affectives partagées par le plus grand nombre nous paraît essentiel même si cette démarche demande une période conséquente de traitement de l'information. D'une part, cette entreprise permet de connaître (pratiquement intimement serions-nous tenter de dire) les détails de l'action de chaque apprenant et de s'interroger finement sur une réaction, une logique singulière, une stratégie d'un individu. Ainsi le passage d'un sujet à un autre contribue à mettre en place naturellement une comparaison entre les situations, entre les comportements, entre les raisonnements, entre les représentations. Ressort alors les axes de l'activité d'un sujet impliqué au niveau de l'efficacité de la résolution d'un problème et à celui de l'efficience d'une construction de soi comme apprenant organisé. D'autre part, cette démarche va à l'encontre d'une analyse des données conditionnées. L'approche clinique se focalise sur toutes les singularités et les particularités des personnes et de leur activité dans la situation. C'est à partir de leur approche que nous devons analyser le déroulement cognitif et affectif de l'auto-construction de l'acte d'apprendre. Autrement dit, la découverte de "l'auto-formation" (de soi) comme apprenant dans un dispositif d'autoformation (de bureautique) prend sa source sur des micro-situations éducatives dans lesquelles l'action est le dénominateur principal de la construction de l'acte d'apprendre personnel. Lors de l'analyse, notre démarche a toujours été d'être attentif au comportement collectif mais aussi aux particularités de certaines individualités. Ainsi nous tendons à être toujours plus objectifs dans la présentation de nos résultats.

Il est temps de présenter deux grilles s'attachant à rassembler les données de l'activité de chaque situation-problème. Ensuite, nous décrirons la grille d'analyse sur laquelle nous nous sommes appuyé pour présenter les résultats de notre recherche.

1. Les grilles d'analyse d'une situation-problème

La première grille d'analyse de situation-problème consiste à regrouper les informations de la grille d'observation et de la retranscription de l'entretien d'explicitation. Ainsi, nous attestons de la fiabilité des informations par une certaine concordance des données des deux outils. Nous avons nommé ce

document "*grille de recoupement observation/explicitation*". Le second document, dénommé "*activité du stagiaire*", se présente comme une première analyse de l'activité du sujet dans laquelle nous insérons toutes les données : profil de la personne, consigne, erreur commise, modèle, activité déclinant les démarches réalisées, la relation interpersonnelle, etc.

a. La grille de recoupement observation/explicitation

L'inscription des informations dans cette grille[135] se fait en trois temps. Nous commençons par une retranscription de la grille d'observation. Ainsi débuter par cet outil fournit une trame de l'activité relativement linéaire chronologiquement. Les informations sont répertoriées principalement dans la première colonne, intitulée "*données recueillies par la grille d'observation expérientielle*". Sont mentionnés dans celle-ci les supports pédagogiques utilisés, les commandes activées, les mouvements de souris et les gestes, même ceux dont la finalité n'était pas d'intervenir dans l'application du logiciel de bureautique. Les informations obtenues par l'observation peuvent également alimenter la colonne "*résultat de l'action*". Ici, nous notons l'aboutissement de la démarche c'est-à-dire les modifications opérées sur le document mais aussi, lorsque nous interprétons une relation de cause à effet, les décharges émotionnelles, significatives d'un sentiment suscité par l'écart entre le résultat obtenu et celui désiré.

Dans un deuxième temps, nous nous attardons à insérer les données de l'entretien d'explicitation. De part le récit ou les réorientations du chercheur lors de la discussion, les informations ne sont pas systématiquement énoncées dans l'ordre chronologique des actions menées. Par conséquent, nous repérons les démarches de l'apprenant et les situons dans l'activité entreprise. Pour cela, nous nous basons sur la contextualisation nécessaire à l'aide à l'explicitation et à la fois sur les informations de l'observation. Dans la colonne "*données recueillies par l'entretien d'explicitation et semi-directif*", sont inscrits, à nouveau, les propos concernant les actions menées et toutes descriptions en relation directe avec ces dernières.

Les informations de l'entretien d'explicitation viennent également compléter celles de l'observation dans la colonne "*résultat de l'action*". L'intérêt du recoupement des outils est d'avoir d'une part des faits (avec l'observation) et d'autre part la perception de ceux-ci avec un discours à la première personne du singulier (avec l'explicitation). D'ailleurs tout ce qui accompagne l'action c'est-à-dire le discours privé où s'expriment les émotions, les raisonnements, le rapport à l'expérience, les perceptions, etc. est également inséré dans la grille mais cette fois dans la colonne de droite, intitulée "*commentaires et discours privé du sujet*". Ces informations sont inscrites sur la même ligne que l'action ou son résultat. Il est à noter que la lecture de cette grille se fait de gauche à droite. Tout d'abord nous prenons connaissances des faits. Puis nous constatons le résultat. Enfin, nous avons les commentaires de l'acteur, mis en évocation, au niveau des différentes actions menées.

Comme nous l'avons perçu lors du guide d'entretien semi-directif, il arrive que le sujet puisse revenir sur un point de la situation spécifiée et observée. Dès lors dans un troisième temps, nous venons

[135] Cf. Annexe n° 5.

compléter les informations de l'explicitation en insérant de nouvelles données dans la seconde, la troisième et la quatrième colonne[136]. Lorsque toutes les données relatives à l'activité du sujet sont ainsi intégrées dans la grille de recoupement observation/explicitation, il nous reste deux tâches à accomplir. La première correspond à un souci de lisibilité de l'activité. Pour cela, nous regroupons dans des cadres les différentes démarches. Celles-ci se caractérisent par un enchaînement d'actions donnant lieu à un résultat. La seconde consiste à remplir les champs, se trouvant en tête du document, afin de préciser le contexte, la consigne et le profil de la personne.

b. L'activité du stagiaire[137]

Toutes les informations de la précédente grille sont reportées dans ce document correspondant à une analyse de l'activité du stagiaire. Nous opérons, par conséquent, une interprétation à plusieurs niveaux. Tout d'abord, concernant l'activité, nous détachons, autant que possible, de chaque démarche entreprise par les stagiaires trois axes : les thèmes résurgents, les processus engagés et la pratique instinctive voire la méthode utilisée et transférée[138]. Plus précisément, l'interprétation des données repose sur l'activité observée, la description obtenue en parole incarnée et l'ajout de certains commentaires exprimés avec du recul par rapport à la démarche. Ainsi, les analyses de l'action et des éléments sous-jacents s'inscrivent dans le repérage des quatre niveaux : l'action, l'activité cognitive, l'activité affective et l'activité métacognitive[139].

Seulement pour délimiter précisément et comprendre ces activités, nous nous appuyons sur des données périphériques. Dès lors, en ajoutant les données obtenues lors de l'entretien semi-directif, nous analysons la représentation du sujet sur ce qu'est apprendre, les relations interpersonnelles entre pairs, le rapport au formateur dans un dispositif d'autoformation, la conscience de soi dans l'action et les habitudes créées par l'acteur.

Par ailleurs, nous avons repris la consigne et mentionné la procédure qu'aurait dû exécuter le stagiaire. Ceci permet de percevoir la nature et la cause profonde de la situation-problème[140]. La confrontation entre la tâche à réaliser en conformité avec l'évaluation de synthèse et l'effectuation du stagiaire est capitale pour comprendre les motivations des apprenants à agir de telle ou telle façon. En d'autres termes, l'absence ou la présence de base d'opération[141] va orienter l'activité de l'individu suivant le cas vers une manifestation de l'intuition ou vers un rapport étroit et raisonné à l'action.

Ce document, nommé "l'activité du stagiaire", constitue une analyse[142] individuelle des démarches motrices et psychiques des sujets. Il représente également une nouvelle grille permettant d'établir une

---

[136] Correspondant respectivement à la colonne "*données recueillies par l'entretien d'explicitation et semi-directif*", à la colonne "*résultat de l'action*" et à celle intitulée "*commentaires et discours privé de l'apprenant*".

[137] Cf. Annexe n° 6.

[138] Si nous pouvons percevoir un transfert dans les propos de l'apprenant alors il s'agit ensuite de rechercher l'origine de la pratique méthodique.

[139] Avec leurs interpénétrations.

[140] Nous avons déjà déclaré que la situation-problème était de deux types. Le premier fait référence à une mauvaise assimilation du contenu des leçons. Le second rend compte d'une connaissance suffisante pour opérer une accommodation des informations assimilées à l'objet de la consigne, cependant le sujet va commettre une erreur durant celle-ci.

[141] GALPERINE (1981) désigne par le terme "*base d'opération*" ou "*carte d'étude*" une vision globale de l'activité à entreprendre avec la prévision d'un modèle personnel d'actions.

[142] Grâce à un recoupement des informations.

analyse plus fondamentale des tendances collectives aussi bien au niveau de réactions intuitives et instinctives qu'à celui des démarches raisonnées et organisatrices de l'acte d'apprendre. Ce support invite le chercheur à comparer les activités, les thèmes impliqués dans la formation des modes personnels d'apprentissage, les processus engagés et les étapes entre l'action et la formalisation des méthodes.

Outre une nécessité d'inscrire sur papier, avec le plus de détails possibles, les actions singulières des apprenants, nous avions un besoin de connaître les sujets, leurs activités singulières, leurs particularités et leur représentation. Nous ressentions la nécessité de se pencher, de se focaliser sur les acteurs, apprenant après apprenant. Ce document, serions-nous tenter de dire, n'était qu'un prétexte pour assimiler et pour comprendre ce qu'il y a derrière une action spécifique, derrière l'intention qui s'y rapporte, derrière le sentiment d'un résultat obtenu non conforme et de l'incidence de ceux-ci dans un besoin de se construire un acte d'apprendre. Ce travail nous a permis à la fois d'être proche, de se mettre en situation d'empathie et, grâce à l'écriture[143], de prendre un certain recul, de se "désimpliquer" pour "objectiver[144] l'analyse des faits". Plus synthétiquement, cette démarche émane d'un besoin ; celui de se pencher sur l'apprenant mais aussi de déterminer collectivement le déroulement de la construction de l'acte d'apprendre à travers la praxis.

2. La grille d'analyse des activités des stagiaires[145]

Cet outil représente le dernier traitement d'informations avant l'interprétation finale des résultats en corrélation avec nos hypothèses. Il a été directement constitué à partir de la résurgence d'axes et de thèmes présents dans les différentes activités individuelles des stagiaires. Pour autant, certains points, non partagés par l'ensemble des acteurs, nous semblaient tout de même suffisamment significatifs pour les analyser. De ce fait, nous avons pris la précaution de préciser le nombre de situations ou de personnes concernées pour chaque axe et thème. Cette démarche pose comme postulat d'une analyse avec une approche clinique de la construction de l'acte d'apprendre en autoformation que le caractère singulier et particulier d'un acteur a tout autant de valeur que les processus homogènes, engagés par l'ensemble des stagiaires. Autrement dit, en pointant la diversité des activités des personnes nous pouvons percevoir le caractère commun des apprenants dans leur construction de leur acte d'apprendre.

Cette grille se compose de huit rubriques, émergeantes des résultats des outils de recueils de données : la manifestation de l'intuition, le rapport étroit, conscient et raisonné à l'action, les habitudes, la conceptualisation de pratique, le rapport à soi comme apprenant, la représentation des stagiaires sur ce qu'est apprendre, la relation entre pairs et le rapport au formateur. Dans ces rubriques est répertorié l'ensemble des informations des apprenants. La diversité et/ou l'homogénéité des données font l'objet d'une analyse.

---

[143] Mais aussi la lecture répétée de ce document.

[144] Nous entendons par l'expression "objectiver l'analyse des faits" l'élimination de toutes projections et d'interprétations abusives.

[145] Cf. Annexe 7

Alors que la grille de l'activité d'un stagiaire nous conviait à comprendre l'apprenant dans une situation spécifiée, il en est tout autrement ici. En effet, nous nous positionnons au niveau de l'activité métacognitive des stagiaires. Plus exactement, nous nous attachons globalement aux processus conscients ou inconscients, d'ordre psychique ou affectif, qui tendent vers une construction de l'acte d'apprendre. Par contre, les extraits d'entretien ou de la grille d'observation font part de situations spécifiées. Celles-ci, constituant le corpus de notre analyse, servent à justifier notre interprétation de l'ensemble de la démarche praxéologique des stagiaires partant d'une manifestation de l'intuition des acteurs pour atteindre une façon d'apprendre personnelle efficace et adaptée au dispositif d'autoformation.

Prenons la première rubrique comme illustration de cette grille d'analyse des activités des stagiaires. Les différents thèmes, mentionnés en caractère gras, sont directement issus des points résurgents des grilles individuelles, comme nous l'avons déjà dit. Ils sont autant d'éléments composant la manifestation de l'intuition et des pratiques instinctives. L'intérêt de cette étude est de partir des propos libres et non orientés des sujets pour faire émerger l'articulation de l'activité intuitive et de son incidence sur une construction de soi comme apprenant ou de son acte d'apprendre (ce qui revient à peu près à la même chose).
Ainsi dans les dix-neuf thèmes de la manifestation de l'intuition sont rassemblés les extraits des entretiens d'explicitation et/ou semi-directif associés aux informations de la grille d'observation. Pour mesurer la valeur des propos tenus ou des faits observés, nous avons mis en place un rapport servant d'indice de représentativité : "nombre de personnes ou de situations / nombre total de personnes ou de situations traitant de la manifestation de l'intuition". Ainsi, douze apprenants ont agi intuitivement et instinctivement. Ceci représente treize situations-problème relatives à une méconnaissance des leçons. Parmi ces douze acteurs ou ces treize situations, nous avons pu indiquer la singularité d'un stagiaire ou au contraire rassembler tous les sujets autour d'une réaction ou d'un raisonnement.

Les thèmes sont classés dans l'ordre d'évocation des stagiaires. Ainsi, naturellement, un rangement chronologique des étapes de la manifestation de l'intuition a été réalisé. Ce phénomène n'a rien d'étonnant lorsque l'on sait que la grille d'observation servait de support à l'entretien d'explicitation. De plus, celui-ci, autant que possible, devait retracer le déroulement de l'activité vécue par l'interviewé. Nous retrouvons ce classement des faits et des activités sous-jacentes également au niveau de la rubrique "le rapport étroit, conscient et raisonné à l'action" et celle de "l'habitude".

Ce document est alors le support principal de l'interprétation des données et de l'analyse des résultats en fonction de la question de départ et des hypothèses de cette étude. Relativement volumineux puisqu'il comporte approximativement soixante-dix pages, il nous a permis de percevoir globalement l'auto-construction de l'acte d'apprendre tout en prenant appui sur des micro-situations spécifiées.

D. Conclusion

Notre démarche méthodologique a été dirigée par notre approche théorique. En effet, fondamentalement constructiviste, cette dernière nous a conduit à nous interroger sur l'acte d'apprendre du point de vue de l'apprenant. Dès lors, nous ne pouvions qu'envisager une approche clinique. Nous tenons, à ce niveau, à préciser que notre analyse n'est pas celle d'un psychologue clinicien puisque nous ne le sommes pas. Nous entendons par clinique, l'attention orientée vers une personne en tant que sujet singulier et entendu en ce qu'il a de particulier, y compris dans sa situation concrète d'apprentissage et d'existence c'est-à-dire son expérience. Notre question de départ, nos hypothèses comme les outils de recueil de données ou encore notre grille d'analyse répondent à cette approche clinique et non clinicienne. D'autre part, en s'inspirant des démarches méthodologiques de chercheurs en Sciences de l'éducation, ou plus globalement des Sciences humaines, nous avons établi certaine limites dans notre champs d'action. Ces précautions prises, comme nous l'avons déjà formulé, répondent à un souci d'objectivation de notre démarche méthodologique de recueil de données.

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET INTERPRETATION

Chapitre I : la genèse de la construction de l'acte d'apprendre

Sur dix-neuf stagiaires retenus, douze ont un rapport intuitif et/ou instinctif, d'une manière significative, à l'action. Dans certains cas, l'observation a donné lieu, pour un même sujet, à deux activités pouvant être distinguées l'une de l'autre. Ainsi, douze stagiaires ont permis d'observer treize activités intuitives. Ces situations correspondent un contexte précis. Suite à un chapitre du didacticiel, comprenant quatorze leçons et autant d'exercices de renforcement, l'apprenant réalise une évaluation de synthèse, s'apparentant à une étude de cas. La présentation des résultats portera sur cette période de l'évaluation dans laquelle les apprenants vérifient l'assimilation et l'accommodation du contenu des leçons.

Nous procèderons en trois temps. Tout d'abord, nous analyserons le rapport intuitif et instinctif à l'action. Puis, en nous basant sur ce premier axe, nous étudierons la genèse de la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre. Enfin, nous conclurons par une discussion de la première hypothèse en fonction des résultats et de leur analyse.

A. Le rapport intuitif et/ou instinctif à l'action

Avant de présenter les résultats, nous apporterons un éclairage sur les causes de la manifestation de l'intuition à travers les témoignages des sujets. Puis, nous décrirons finement trois types de comportement intuitif et/ou instinctif, s'enchaînant chronologiquement. Nous traiterons, ensuite, de l'activité affective prédominante, de la prise de recul par rapport à l'action ou par rapport à la situation-problème et de la notion d'impasse.

1. La genèse de la manifestation de l'intuition

Nous pouvons concevoir qu'une action ou qu'une activité soit guidée par l'intuition du stagiaire. Dans le cadre de la formation individualisée et informatisée, il est intéressant de comprendre quand, comment et pourquoi elle se manifeste.

A la lecture d'une consigne de l'évaluation de synthèse, le stagiaire doit produire un agencement de moyens dont la finalité est l'obtention d'un résultat conforme à celui de l'énoncé. Cependant, nous avons constaté que la lecture de la consigne pose problème à certains apprenants. Cette difficulté rencontrée est due à une base d'opération lacunaire. La genèse de la manifestation de l'intuition porte sur ces deux aspects.

a. La notion de problème

Le terme de problème est fréquemment employé lors de l'énonciation du début de l'activité intuitive. Cette notion de difficulté, rencontrée par les stagiaires, peut justifier la prédominance de l'intuition dans l'activité relative à l'exécution de la consigne.

Bruno :	« Tout d'abord, j'ai saisi « =COMPTE » en majuscule complète. Après j'ai eu des problèmes avec les parenthèses. Je cherchais où mettre les crochets. Je cherchais les crochets. [...] Parce qu'il fallait mettre une parenthèse heu... pour que la formule soit... C'est le début d'une formule ! J'ai... j'ai hésité. J'ai commencé à chercher sur le clavier comment je pouvais saisir des crochets »
Elie :	« Je prends la souris. Je vais sur "Fichier" heu... Je...je... je fais "Ouvrir". Je vais voir dans mon... les biscottes (dossiers) là ! Heu... Et ensuite, j'ai eu du mal. Donc j'ai pris la leçon, là ! Il me semble. J'ai... J'ai, peut-être, cherché dans les menus et puis j'ai pas trouvé »
Henri :	« Alors là, donc, j'ai des explications... comment heu... à partir de quelle touche... où on doit aller... Et donc il faut mémoriser. Alors le problème de cet exercice là, globalement, c'est que... Contrairement à tous les autres puisque là je suis très en avance... Ca me posait aucun problème ! C'est qu'il y a beaucoup de notions en même temps. Et heu... Manifestement j'avais pas tous... enregistré. Ce qui fait que : [...] Je n'arrivais pas à heu... à encadrer la bannière... de la bannière parce que finalement heu... je ne savais plus où on la trouvait. »
Karine :	« je devais... je devais le... le sauvegarder... ce que je venais de faire mais heu... Là ! Là, j'ai eu un problème parce que je savais pas... Je m'en rappelais plus où je devais enregistrer le document. »

A la lecture de la consigne suivante : « *Définissez la source de contrôle calculé nommé "Nombre clients" dans la section Pied de groupe afin de permettre de comptabiliser le nombre de clients habitant dans chaque département* », Bruno doit réaliser une formule de calcul dans laquelle il y a la présence de crochets. Ne sachant pas comment les afficher, est confronté à cette difficulté. Sa réaction immédiate et instinctive est d'entreprendre une démarche de recherche dans l'instrument le plus proche de l'espace de travail et en lien avec l'objet de la difficulté.

Elie, à la fin de la deuxième séance au centre de formation, entreprend, pour la première fois, l'évaluation de synthèse. La consigne est : « *Ouvrez le document "Biscuit d'or" puis lier le au modèle courrier ENI situé dans votre dossier de travail réservé aux modèles* ». Elle active le document mais, très vite, déclare rencontrer une difficulté, au niveau de la fusion avec un modèle pré-enregistré.

Karine a conçu un document, sous traitement de texte. Au moment de son enregistrement, elle évoque également une notion de problème. Déjà, l'apprenant recherche la cause de la difficulté. Elle hésite entre la méconnaissance et l'oubli.

Le problème[146] rencontré par Bruno et Karine correspond à l'absence de certaines informations pour atteindre l'objectif fixé. Concernant Elie, il s'agirait plus de savoirs et/ou de savoir-faire non assimilés. Ils leur manquent les moyens nécessaires pour atteindre le résultat désiré. Dans ces circonstances, l'intention d'exécuter la consigne[147] est contrariée par une absence de base d'opération. Nous pouvons déjà constater quelles seront les réactions de ces trois sujets. Tous s'engagent dans une démarche de recherche dans l'outil d'application, le plus proche et directement accessible. D'autre

[146] Voire la difficulté

[147] Intention téléologique, d'après LIVET, désignant le projet de l'action : "agir avec telle intention"

part, Karine n'est pas certaine si la cause est un oubli ou une méconnaissance de l'emplacement de l'enregistrement.

A propos d'Henri, la notion de problème se situe à un autre niveau. La consigne est la suivante : « *Créez une bannière dans laquelle vous inscrirez "Entraînement Saison 1996/97" pour agrémenter les tableaux* ». Il inscrit, d'abord, la mention demandée par l'énoncé. Puis, il tente de mettre un rectangle autour de l'inscription. Nous remarquons que l'apprenant commet une première erreur puisqu'il n'a pas inséré une bannière. Ensuite, le sujet situe le problème, non pas sur le fait de ne pas être capable de réaliser l'objet de la consigne mais sur la quantité importante d'informations contenues dans les leçons. Il identifie le problème non pas sur le fait mais sur la cause de l'échec. Il y a un déplacement de la nature du problème suivant une relation d'effet à cause. Ce stagiaire localise la notion de problème au niveau de la prise de connaissance des informations, en aval de l'exécution de l'évaluation de synthèse. Cette démarche, en fin d'activité, est partagée par l'ensemble de douze apprenant. Il est un point capital dans la genèse de la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre.

b. Une absence de base d'opération voire une base d'opération lacunaire

GALPERINE désigne par le terme *base d'opération* ou *carte d'étude* une vision globale de l'activité à entreprendre avec la précision d'un modèle personnel d'actions. Nous retiendrons la première expression de cet auteur car elle a l'intérêt d'attirer notre attention sur la notion de fondement sur lequel est étayée une action.

Eric :	« Donc je mets "=" et donc mon texte "maintenant". J'ouvre la parenthèse. Je referme la parenthèse. Heu...après, je voyais pas comment l'appliquer » - « Je ne voyais pas forcément comment faire »
Christine :	« ça devait certainement se trouver dans « Format ». Mais je ne me souvenais plus que ça... que ça se trouvait dans « Format » heu... Je ne me souvenais plus exactement où se trouvait la commande « points de suite ». Alors je cherchais partout si je voyais « points de suite », voilà ! »

Eric est invité à réaliser une formule de calcul par la consigne : « *Complétez la ligne de titre avec les dates et heures adéquates : Date et heure mises à jours automatiquement à l'ouverture du classeur* ». Le sujet écrit les premiers caractères de la formule puis rencontre une difficulté puisqu'il ne peut donner suite à celle-ci. Ce témoignage pointe l'absence de vision globale de l'activité à entreprendre. Il ne peut accoler un modèle personnel d'actions, dans la dernière partie de l'écriture de la formule. Le problème se définit comme une incapacité à identifier des actions et des gestes susceptibles d'atteindre le résultat désiré. Fondamentalement, l'absence de base d'opération représente une méconnaissance partielle des leçons, un manque de savoirs et de savoir-faire.

Cependant une activité fait référence à plusieurs actions, elles-mêmes composées de sous-actions. Dans une "granularité" toujours plus fine, nous trouverions des actions automatisées répondant à une des lois de CLAPAREDE : la loi de la perte de conscience. D'ailleurs, une partie des modèles personnels d'actions peuvent se situer à ce niveau. Il faut, par conséquent, relativiser l'absence de

base d'opération. Eric mais également Bruno, Elie, Thierry et Karine[148], en référence à la notion de problème, ont une absence de base d'opération mais uniquement sur une séquence de l'agencement de moyens. Il est donc plus juste de parler d'une base d'opération lacunaire.

Christine a pour tâche de créer un formulaire en fonction des contraintes suivantes : « *Placez des taquets de tabulation personnels pour aligner les données de saisies comme ci-après. Utilisez des changements de ligne à la place de changements de paragraphes le plus souvent possible* ». Elle met en forme ce document, suivant un modèle. Cependant, pour l'inscription manuscrite des personnes qui rempliront ce formulaire, cette stagiaire doit insérer des points de suite. Dès lors, elle rencontre une difficulté qui la mènera à agir intuitivement. La vision de l'activité à entreprendre est lacunaire car elle perçoit, sans certitude, qu'elle doit utiliser le menu *Format*. Elle n'a donc pas une vision globale et se base sur un modèle d'actions, en corrélation avec l'information retenue, pour s'engager dans une démarche de recherche.

Maryse : « Et puis après j'ai voulu sélectionner toute la phrase dans l'heu... le "Centré". C'était ça ! Parce qu'après je me suis rappelée qu'il fallait aller dans "Cellule" heu... heu... "Cellule"... "Cellule", "Format"... je me rappelle plus ! »

Sous Excel, Maryse doit fusionner une cellule, où est mentionné "*Etat des* sponsors", avec celle qui est contiguë. L'apprenant sélectionne les deux cellules à fusionner mais très rapidement il ne sait plus précisément ce qu'il doit faire.
Cet extrait illustre ce qu'est une base d'opération lacunaire. Maryse n'a pas de vision globale de l'activité à entreprendre. Néanmoins, l'action intuitive repose sur une voire deux données retenues lors de la leçon. Comme ces informations ont une sorte de résonance dans un modèle d'actions, l'apprenant peut alors s'engager dans une activité intuitive.

Les douze stagiaires entreprennent une activité intuitive, symptôme d'une base d'opération lacunaire. S'appuyant sur quelques informations retenues, ils débutent leur activité en s'appuyant sur leur modèle d'actions. Puis ils enchaînent, pour dépasser la difficulté, par une démarche de recherche de la suite à donner pour exécuter la consigne voire pour tenter de se remémorer certaines informations prétendument oubliées.

Au terme de l'activité intuitive, les apprenants reviendront, par le jeu de rétrospections et d'introspections, sur leur pratique instinctive. Pour le moment, la manifestation de l'intuition correspond à une réaction suscitée par un besoin : celui de résoudre son problème.

2. Les causes d'une base d'opération lacunaire

L'objet de cette partie est d'appréhender les raisons d'une base d'opération lacunaire. D'ailleurs, nous avons déjà pu constater que certains sujets cherchaient l'origine de la difficulté à laquelle ils étaient

[148] Ne souhaitant pas réinscrire les témoignages de ces apprenants, nous faisons un renvoi, à ce niveau, à la notion de problème. Au même titre qu'Eric, ils posent la notion de problème due à une base d'opération lacunaire.

confrontés. Seulement en fin d'activité, ils s'interrogeront sur la cause de leur échec. Progressivement et de façon pré-consciente, Ils apporteront des réponses expliquant la base d'opération lacunaire.

a. La notion d'oubli

L'apprenant a un problème, principalement dû à un manque d'informations et de connaissances. Relativement conscient de cet état, il s'engage dans des démarches intuitives et/ou instinctives plutôt que de consolider sa base d'opération. Dans quelles dispositions est-il pour ne pas reconnaître qu'un renforcement de la base d'opération par le retour aux leçons serait plus efficace qu'une succession d'actions intuitives ?

En réaction à l'incapacité d'exécuter l'objet de la consigne, le sujet, automatiquement, recherche une cause. Cette dernière doit être immédiate. La remise en cause d'une partie de sa pratique pour apprendre exige un effort de rétrospection, d'introspection et de prise de conscience. Par conséquent, l'oubli a le mérite d'être une cause immédiatement accessible dans l'esprit des stagiaires.

Maryse :	« "Cellule", "Format"... je me rappelle plus ! »
Henri :	« je ne savais plus où on la trouvait [la bannière] »
Jacqueline :	« on oublie... on oublie pas mal de choses »
Karine :	« Je m'en rappelais plus où je devais enregistrer le document. »
Christine :	« Je ne me souvenais plus du tout elle était. »
Eric :	« Donc j'avais oublié ! »

"*Ne plus... savoir, se rappeler, se souvenir*" s'apparentent à la notion d'oubli, systématiquement présent dans le discours des personnes agissant intuitivement. En début d'activité, l'oubli s'impose comme la cause de leur problème. De plus, à travers celui-ci, l'apprenant justifie une base d'opération lacunaire.

La question principale que nous devons poser est : l'oubli est-il un état de fait ou est-ce un prétexte pour dissimuler une méconnaissance ? En effet, plus acceptable car momentanée, l'apprenant opte pour l'oubli et désavoue, ainsi, une méconnaissance mais pour quelles raisons ?

Cette question fait part de deux possibilités ? Si l'oubli est un état de fait alors l'action est une issue possible pour sortir du problème. Comme dans la technique de l'explicitation, la mise en évocation part d'un point d'ancrage tel qu'un environnement, un contexte, une action précise dont la personne se rappelle. S'appuyant sur un modèle personnel d'actions, reposant sur une ou plusieurs informations du contenu didactique, l'individu peut repérer ce point d'ancrage pour favoriser l'énonciation. En exécutant l'action, il espère avoir accès aux autres informations oubliées. L'action est alors le support d'une remémoration.

Par contre, si l'oubli est un prétexte pour agir, en réaction à la notion de problème, alors l'action ne peut être qu'une expression de l'intuition. Il est fort probable que l'activité intuitive sera, par conséquent, inefficace et insatisfaisante concernant l'exécution de la consigne. Cette activité ne sera, cependant, pas stérile puisqu'elle provoquera un regard de l'apprenant sur sa pratique instinctive, comme nous le verrons par la suite.

Maryse, Henri, Jacqueline, Karine, Christine et Eric ont tous cette volonté de se remémorer des informations oubliées. Nous ne doutons pas qu'ils soient sincères. La notion d'oubli semble être réellement identifiée comme l'objet du problème à l'esprit de la plupart des stagiaires. Cependant, pour certains, il existe une certaine ambiguïté. Distinguent-ils tous, dans l'implication de la situation-problème, s'ils sont confrontés à l'oubli ou à la méconnaissance ?

Karine :	« Là ! Là, j'ai eu un problème parce que je savais pas... Je m'en rappelais plus où je devais enregistrer le document. »

Nous avons repris cet extrait pour souligner cette confusion. Karine hésite entre "ne pas savoir" et "avoir oublié". Autrement dit, le problème est-ce la méconnaissance ou l'oubli ? L'apprenant, lui-même, ne peut répondre tant la confusion est présente à l'esprit de cette stagiaire ainsi que de deux autres. Toujours est-il que l'ensemble des sujets déclare avoir oublié certaines informations des leçons.

A la perception de l'échec, en fin d'activité, les sujets admettront leur méconnaissance et prendront conscience des lacunes de leur base d'opération. Un glissement de l'oubli vers la méconnaissance marque le déplacement de la pré-conscience du caractère intuitif vers la prise de conscience d'une pratique défaillante. Notamment au niveau des réactions d'essai, tous les stagiaires élimineront définitivement la thèse de l'oubli pour expliquer leur échec.

b. La notion "d'apprentissage zéro" de RICHTERICH

"*L'apprentissage zéro*" désigne une mémorisation d'informations, non sous-tendue par une compréhension. Les items mémorisés ne font pas l'objet d'une connaissance ni même d'une représentation approximative. Cette notion se retrouve dans le cas d'un "apprentissage par cœur" ; ce qui est évidemment un abus de langage. Concrètement, *l'apprentissage zéro* est une mémorisation voire un enregistrement d'une séquence de mots ou d'étapes. L'objectif de ce type d'exercice consiste à reproduire, à l'identique, la séquence.

Le verbe "*enregistrer*" est fréquent dans les témoignages. Il suggère une certaine représentation que se font les stagiaires de la mémorisation. Plus précisément, ce verbe incite à percevoir l'assimilation des informations comme un apprentissage par cœur. Dans ce contexte, Il ne s'agit alors de retenir la procédure pour l'appliquer le moment venu.

Maryse :	« Et la leçon disait... Bon ils expliquaient bien mais moi comme j'ai du mal à... bien enregistrer ça. Donc, au moins deux ou trois fois qu'il m'a fallu... » – « C'est le truc de "maintenant". [...] Parce que dans la leçon que je viens de décrire, il y a "maintenant"... Des fois c'est "aujourd'hui"... "=aujourd'hui". Et c'est là, j'ai pas compris heu... pour cette leçon là ! »
Jacqueline :	« Donc, à chaque fois, je reviens... je reviens sur la leçon pour essayer encore d'heu... de bien enregistrer ce qui a été dit »
Henri :	« Finalement il y a beaucoup de choses dans celui-là. Je trouve qu'il y a beaucoup de... Il faut aller là, il faut aller là et... j'avais pas tout bien enregistré de la leçon »

Le plus souvent, les apprenants écoutent la leçon et/ou regardent l'animation du didacticiel. Nous avons remarqué qu'avant une activité intuitive, les sujets n'avaient, généralement, pris aucune note. La pratique de l'assimilation, d'après nos observations, se résume à cette pratique d'écoute du contenu didactique.

Maryse, Jacqueline et Henri, à travers leurs propos, font le bilan de l'assimilation des informations des leçons du chapitre. Concentrons-nous, tout d'abord sur le cas de ce premier apprenant. N'ayant pas pu réaliser la fusion des deux cellules, cette stagiaire a fait appel au formateur. Maryse en est maintenant à la seconde consigne : « *Complétez la ligne de titre avec les dates et heures adéquates : date et heure mise à jour automatiquement à l'ouverture du classeur* ».
Nous pouvons tout d'abord constater que le sujet est face à une nouvelle difficulté. En effet, l'apprenant se souvient que les formules d'insertion de la date et de l'heure contenaient les mentions "aujourd'hui" ou "maintenant". Cependant elle ne sait laquelle est adéquate. Le déclarant explicitement, elle n'a pas compris l'objet de l'une ou de l'autre formulation. Pour la mise à jour automatique de la date, la formule est alors "=aujourd'hui(). Pour celle de l'heure, il faut inscrire "=maintenant()". Ce premier point montre que la représentation de la mémorisation, à travers celle de l'enregistrement, n'est pas toujours soumise à une compréhension de la procédure.
Ensuite, l'assimilation suivant le procédé de l'enregistrement, sans une prise de note, s'opère suivant la lecture à plusieurs reprises de la leçon, jusqu'à trois fois pour ce sujet. Nous retrouvons le procédé de l'apprentissage par cœur consistant à lire et relire un paragraphe pour le restituer à l'identique. Le témoignage de Jacqueline renforce l'idée de l'enregistrement des données par la répétition des animations du didacticiel. Comme si voir et revoir permettait d'assimiler toutes les actions de la procédure. Il s'agit de *bien enregistrer* dans les moindres détails ce qu'il faut faire pour être capable de refaire ensuite à l'identique.

Nous avons déjà eu l'occasion de présenter la situation d'Henri face à la difficulté d'insérer une bannière dans laquelle se trouve la mention "*Entraînement Saison 1996/97*". Plus haut, il témoignait de la quantité importante d'informations comme la cause du problème rencontré. De toute évidence, la base d'opération est lacunaire car sa pratique d'assimilation, suivant un procédé d'enregistrement, ne lui permet pas de retenir l'ensemble des informations des leçons.

Ces trois témoignages tendent à percevoir la représentation de l'assimilation comme un simple exercice de mémorisation. Celui-ci s'apparente à la notion de RICHTERICH. Le procédé est celui de l'apprentissage par cœur, répétant sans cesse la prise de connaissance de la leçon pour la retenir. Par ailleurs, la difficulté qu'a rencontré Maryse montre qu'il n'y a pas forcément compréhension. En effet, il semble que cette stagiaire tente de reproduire ce qu'elle a vu, ne faisant pas référence à la logique "maintenant pour heure", "aujourd'hui pour date".

Nicole :	« j'avais bien compris mais je n'avais pas bien appris ! » – « mais sans doute trop vite et heu... pas bien acquise donc heu... En fait j'avais pas bien compris, tout simplement. Mais bon quand on suit les... les leçons, il y a plusieurs possibilités. Il nous donne plusieurs possibilités. Ca va très vite. En général j'essaye d'enregistrer le plus facile. En fait pendant l'exercice, c'est pas du tout heu... C'est pas du tout les mêmes consignes, quoi ! En fait il y a plusieurs possibilités pour y arriver mais je suppose que là... Comme on fait un exercice très précis, il y a certaines données qu'on doit vraiment appliquer... Si on ne le fait pas, ça ne fonctionne pas ! »

Manifestement, les propos de Nicole suggèrent une confusion. Elle ne distingue pas, de façon limpide, si les informations de la leçon sont apprises, acquises, comprises ou seulement enregistrées. Par ailleurs, le nombre des informations augmente la difficulté de l'exercice de mémorisation. Nous pouvons supposer qu' « *enregistrer le plus facile* », consiste à retenir la procédure la plus courte. Ceci lui pose, par conséquent, problème lors de l'accommodation des informations aux contraintes de la consigne, comme elle nous en fait part.

L'extrait de Nicole rend compte d'une sorte de gestation d'une méthode. S'interroger comme elle le fait sur le degré d'acquisition des informations tend à remettre en cause sa pratique instinctive concernant la prise de connaissance de la leçon. Précisons que cette réflexion, ce retour sur sa pratique et ses conséquences, interviennent en fin d'activité et non en début. La mise en place d'une pratique méthodique se constate par une sorte de bilan, non pas d'une, mais de plusieurs activités intuitives dans lesquelles la cause du problème est redondante. La pratique instinctive est alors remise en question ne serait-ce que par le défaut d'efficacité.

Nicole :	« Quand j'ai essayé plusieurs fois de trouver une solution et qu'heu... Je me dis : il y a un truc que j'ai... j'ai... j'ai pas enregistré. »

La rétrospection sur la prise de connaissance de la leçon fait suite au constat de l'inefficacité de l'activité intuitive. Elle n'est donc pas immédiate. Avant de porter un regard critique sur sa pratique, le sujet doit admettre que l'oubli est irrecevable et prendre conscience de sa méconnaissance. Ce n'est qu'à la fin de l'activité intuitive que Nicole s'interroge sur la cause d'un tel phénomène et opère une rétrospection pour comprendre l'objet de la méconnaissance.

Avant de continuer, revenons sur un point concernant l'oubli. "*L'apprentissage zéro*" explique, en partie, l'omniprésence de l'oubli, en début d'activité. En effet, l'apprenant a pris connaissance de la leçon. Les informations et les procédures ont été, pour le moins, vues à défaut d'être enregistrées, comme le souligne Nicole. Par conséquent, si le sujet ne peut les reproduire à l'identique alors il considère qu'il les a oubliée.

Nous pouvons déjà constater que grâce à la praxis, Nicole tend à distinguer le sens de mémoriser, d'enregistrer et d'apprendre, ne serait-ce que par la présence d'une confusion, provenant d'une rétrospection.

A travers la notion de compréhension, fondement de l'apprentissage praxéologique, cette stagiaire tend à construire une pratique plus constructive, plus efficace, en partant de l'ambiguïté entre une leçon enregistrée, une leçon assimilée et une leçon comprise. L'approche est singulière mais elle

alimente une construction de l'acte d'apprendre personnel. Nous allons déjà trop vite. Pour le moment, l'apprenant fait l'amalgame.

Cinq stagiaires sur douze ont évoqué la prise de connaissance de la leçon comme un enregistrement voire une mémorisation. Tous ont porté un regard sur cette étape [à travers une rétrospection], suite à une prise de conscience de leur méconnaissance, en fin d'activité intuitive. Le retour sur la pratique personnelle et instinctive constitue déjà une étape de l'activité métacognitive et praxéologique.

Dans le cadre de la manifestation de l'intuition, l'apprenant réalise tout un travail sur ses représentations. Il va chercher à comprendre ce qu'est apprendre, acquérir et s'approprier. Il met également en place des pratiques méthodiques régulant celles à caractère instinctif, en début de formation.

c. Un blocage interférant dans la constitution d'une base d'opération

Odile est un cas particulier. En effet, elle est la seule à vivre un blocage d'ordre psychologique. Même si elle est un cas isolé par rapport aux douze stagiaires, la notion de blocage est assez courant dans la formation initiale ou continue pour qu'elle soit évoquée. L'intérêt est de comprendre comment l'apprenant agit seul pour l'éliminer.

Odile :	« Excel, pour moi, au départ, c'était formules, calculs et j'ai pas du tout l'esprit comme ça ! Donc, si vous voulez, je suis déjà partie avec un blocage, hein ! Je... je... Tout... tout se passait très bien heu... Excel, très bien ! Et je rentre sur formule, ça y est ! J'ai... Je... je comprends pas pourquoi j'ai réagi comme ça ! C'est pour ça qu'après je m'y suis pris autrement. Pour... c'était formule, c'était donc... ça y est ! C'était là que j'allais buter ! Déjà, inconsciemment, j'ai pris ça comme ça ! En faisant l'analyse maintenant, si vous voulez... En m'analysant aussi... Donc... Alors... j'ai essayé de prendre du recul... J'ai essayé de prendre du recul et je me dis : « Bon, ça va aller ! »

Tout d'abord, cet extrait nous révèle qu'Odile appose une représentation négative à l'outil "tableur". Cette représentation s'est forgée à travers des expériences synonymes d'échec. Cet a priori place, avant même d'entreprendre la prise de connaissance de la leçon, le sujet en situation d'échec : « *ça y est !* [...] *C'était là que j'allais buter* ».

Ce premier point révèle que l'apprenant s'appuie sur tout ce qui caractérise sa personnalité et son vécu pour apprendre en formation continue. D'ailleurs, tel était un des axes de recherche nord-américain distinguant la pédagogie de l'andragogie. La formation d'adulte devait partir du comportement, de l'histoire de vie, de la sensibilité, des expériences, des représentations, etc., de l'adulte. L'andragogie s'apparentait alors à une pédagogie propre à un public adulte. La construction de connaissances s'appuyait sur des contenus didactiques tout les étayant sur les compétences et les expériences personnelles des formés. Amenée, en France, par B. SCHWARTZ, la formation individualisée est née de ce courant.

L'autoformation privilégie, plus encore, l'auto-référenciation. Autrement dit, la constitution d'une pratique personnelle pour apprendre est en corrélation avec personnalité de l'acteur. Son vécu et ses aspirations sont des forces vives dans lesquelles l'apprenant puise pour émettre des pratiques et des

méthodes personnelles. En contre partie, cette personnalité peut être un frein si l'auteur ne déverrouille pas ses blocages, comme dans le cas d'Odile.

A travers les extraits de son discours privé, nous appréhendons l'obsession de l'échec, dans le cadre d'une application d'une formule de mathématique, comme le stipule le corpus suivant : formule, calcul, Excel. Ce blocage fait référence à des expériences antérieures dans lesquelles l'apprenant était déjà en difficulté. L'appréhension des mathématiques renvoie la stagiaire à des compétences non acquises antérieurement voire à des complexes, à des situations malheureuses et à des composantes affectives synonymes de frustration. Dès lors, l'apprenant ne veut revivre cette situation. Nous pouvons comprendre alors les craintes d'Odile, obligée, tout de même, d'y faire face : « *Et je rentre sur formule, ça y est ! [...] Pour... c'était formule, c'était donc... ça y est ! C'était là que j'allais buter !* ».

Simultanément, elle prend conscience de son blocage notamment par la répétition, en boucle, qu'elle ne va pas réussir. Cependant, puisqu'elle est en formation, elle ne peut ni éluder le problème, immobilisée par la peur de l'échec. De ce fait, elle essaie de prendre connaissance de la leçon, non sans s'encourager avant : « *Bon, ça va aller !* »

Odile :	« Je recommence la leçon, je crois ! Bon je lis une fois. Bon je me dis : « C'est bon... » Parce que déjà dans les formules... je dis les formules, je vais pas y arriver. Ca y est, ça va commencer ! Je vais rentrer dans les formules. Pour moi, ça commençait Excel... ce que je n'aimais pas ! Ce que je n'aimais pas. Donc une fois, je ne l'ai pas écoutée... Je l'ai écoutée mais enfin heu... en me disant heu... « j'aime pas... j'aime pas ». La deuxième fois, j'ai essayé... Donc là de me dire : « Bon, ben, ça va, peut-être, aller... ». Mais j'ai... j'étais pas encore heu... pas encore, si vous voulez, très à l'aise. J'étais encore avec ce... ce blocage... ce blocage... blocage. Donc j'ai quand même continué. Et puis... tout en écoutant sans écouter... en me disant je vais aller au bout et puis je crois que le mieux pour moi, ça sera que j'aille sur l'exercice. Que je prenne et puis je vais refaire à partir... J'étais déjà, si vous voulez... J'écoutais sans écouter, quoi ! »

La pensée de l'échec paralyse l'apprenant. Odile lit sans comprendre et s'en rend compte. Ce phénomène ne fait alors que renforcer le sentiment d'incapacité à acquérir et comprendre une notion de mathématique. Outre l'obsession, cette pensée suscite des composantes affectives qui s'apparentent à la peur : « *J'aime pas... j'aime pas* ». D'ailleurs la répétition de ces mots comme ceux de l'issue inévitable de l'échec montrent toute la fébrilité de l'apprenant.

Nous pouvons alors constater que l'obsession et les composantes affectives interfèrent sur le bon déroulement d'une activité cognitive : « *j'écoutais sans écouter, quoi !* ». Pourtant, Odile cherche une issue. Elle tente de fuir l'immobilisme et l'improductivité. Elle essaie de chasser de son esprit cette crainte de l'échec. Elle s'encourage, à nouveau, et tente de trouver une solution pour contourner ce blocage. Si elle ne peut acquérir et comprendre à travers un contenu didactique, alors, peut-être, peut-elle comprendre cette formule à travers l'application de la solution, fournie dans le didacticiel. Telle est l'option qu'elle entreprend.

Odile :	« Je clique... Je me mets sur l'exercice en me disant : « je vais aller à l'exercice ». Et avec l'explication... En... En allant... Parce que je fonctionne comme ça... Bon je pensais que... En allant sur l'exercice... Bon, j'ai quand même lu... Et puis en lisant tout... J'ai... J'ai lu heu... Parce que c'est pas ça que je voulais faire. Donc... moi... je savais déjà ma démarche. Donc je me suis dit : « Je vais aller sur la réponse... sur la solution... là sur la... réponse. Je vais, à partir de là, écouter, regarder et essayer de comprendre donc à partir de là pour arriver à quelque chose »

Consciemment, la stratégie d'Odile est de contourner le blocage, détournant son attention vers un autre point qu'une leçon magistrale. Il semble qu'elle fuit le cours de mathématiques de sa scolarité. Elle veut rompre avec le procédé académique qui ne lui a pas été favorable pendant sa formation initiale concernant les mathématiques. Elle procède alors différemment. A partir de la solution, elle va tenter de comprendre, grâce à une lecture et une écoute attentive, l'application de la formule en corrélation avec l'objet de la consigne. Nous pensons que le cours de mathématiques demande un niveau d'abstraction qui ne convient pas au sujet, depuis le début de la scolarité. Il essaie alors d'aborder la formule par un aspect plus concret : l'animation de la solution et l'application dans l'exercice de synthèse.

La nature d'un dispositif de formation individualisée et/ou d'autoformation incite une mise en relation de l'apprenant avec lui même, notamment lors d'obstacle à franchir. L'apprentissage, par conséquent, repose, avant tout, sur des situations-problèmes proposant des déséquilibres structurants. Ce point se retrouve dans le cas d'Odile. Elle est confrontée à ses peurs et se doit de trouver une solution. De part le dispositif pédagogique, elle est seule à agir pour apprendre et résoudre les situations-problèmes. Le formateur n'interviendra avant que le sujet l'ait sollicité.

Par ailleurs, nous retrouvons l'auto-référenciation dans les propos d'Odile. La situation problématique est en lien avec sa personnalité : « *parce que je fonctionne comme ça* ». Fondamentalement, cette stagiaire entretient un rapport à soi. Un retour sur sa pratique ou sur ses aspirations a pour objet de comprendre comment personnellement le sujet apprend.

Odile :	« Ah, oui ! J'ai réussi ! C'est pour ça que... quand... après avoir fait la... le... Après avoir fait... donc écouté la leçon où je... Parce que j'ai rien compris... parce que je n'ai pas voulu comprendre. Parce que je m'étais bloquée... J'ai pas voulu comprendre ! Heu... je suis allée à l'exercice. L'exercice, je l'ai lu. Et... déjà, j'avais la réponse... je disais « je saurais pas faire » alors que j'avais même pas bien lu. Que j'avais pris... J'avais pas lu. Je saurais pas faire donc j'ai voulu attaquer directement la réponse. »

La stratégie de contournement du blocage s'appuie sur une connaissance de son propre fonctionnement. D'autre part, par le biais de cette stratégie, Odile affaiblit les composantes affectives. Cette réussite n'est pas sans conséquence pour la suite. Odile, tout d'abord, élimine l'appréhension de l'échec. Ensuite, à travers une introspection, elle analyse le phénomène de blocage. Enfin, elle relativise la difficulté d'aborder une formule de mathématique. Au regard de la suite de cet extrait, cette stagiaire acquiert une nouvelle sérénité pour aborder le contenu de la leçon. Odile entreprend, après cet épisode, un rapport méthodique, raisonné dans la prise de connaissance du contenu didactique. Finalement, elle constitue une base d'opération suffisante, répondant favorablement à l'objet de la consigne.

3. La manifestation de l'intuition

L'intuition désigne une appréhension immédiate, s'opposant à une connaissance et une compréhension approfondies. S'apparentant à la pensée intuitive de KANT, l'intuition est une activité opérant sur des contenus et des formes sensibles. Plus empiriste, l'intuition se distingue du concept et se rapproche de la chose ou de la donnée immédiate. Nous retiendrons cette approche de l'intuition. Elle se manifeste la plupart du temps lorsque la reproduction du semblable est impossible parce qu'elle est inopérante voire parce que la situation est entièrement nouvelle.

Dans le cadre de l'étude, trois critères nous permettent d'identifier la manifestation de l'intuition :

- Tout d'abord, une action intuitive se manifeste dans un environnement directement et immédiatement accessible. La proximité des ressources ou des supports utilisés renvoie à la notion d'immédiateté et de spontanéité. Les outils pédagogiques utilisés sont à porter de main. Plus précisément, il s'agit de l'écran de l'outil d'application, du clavier, du support de cours voire des notes personnelles. Dans nos terrains de recherche, l'action intuitive s'opérée dans un périmètre de moins d'un mètre, représentant l'espace de travail du stagiaire.

- Ensuite, l'intention de l'apprenant, sous-jacente à l'action, a un caractère très général et souvent imprécis. LIVET propose trois conceptions de l'intention en lien avec l'action : une intention adverbiale à l'action (agir intentionnellement) ; une intention substantive (intention d'agir) et une intention téléologique (agir avec telle intention). Cette dernière motive, sans nul doute, l'action intuitive. En effet, l'apprenant a un projet et une visée génériques pour agir intuitivement. Il s'agit, dans notre cas, de trouver une solution pour répondre à la consigne et/ou de résoudre la situation-problème. La conception substantive peut également être présente dans l'action intuitive. Elle s'illustre par un désir d'agir même avec une base d'opération lacunaire. Cependant, nous ne retrouverons en aucun cas, l'intention adverbiale, faisant référence à une action raisonnée, maîtrisée et anticipée.

- Enfin, le troisième critère est une absence de méthode. Une recherche d'information et une démarche d'expérimentation ne doivent répondre à aucune logique méthodique si elles sont intuitives, instinctives voire totalement aléatoires.

Nous avons repérées trois types : une réaction instinctive, un tâtonnement intuitif et une réaction d'essai. La plupart du temps, ces types de démarche s'enchaînent dans l'ordre pré-cité et composent l'activité intuitive. Les dénominations de ces types nous ont été inspirées de la loi du tâtonnement, de CLAPAREDE. En effet, un besoin, émergeant de la situation-problème, entraîne des réactions pouvant faire appel, dans un premier temps, à l'instinct, dans un second temps, à l'intuition dans une démarche de tâtonnement et, dans un troisième temps, à l'essai aléatoire.

a. Une réaction instinctive

Pour compenser le caractère lacunaire de la base d'opération, l'apprenant agit intuitivement. Par ailleurs, la notion de problème renforce l'intention substantive du stagiaire. Dès lors, en réaction à la méconnaissance et à l'envie d'agir pour résoudre la difficulté, instinctivement, il s'engage dans une "démarche de recherche" d'informations voire d'un déclencheur d'une remémoration.

➢ La notion d'immédiateté

Pour illustrer la notion d'immédiateté, nous allons prendre trois sujets représentatifs des neuf autres. Bruno doit inscrire une formule sous Excel. Dès le début de l'inscription, une difficulté se présente. L'insertion de crochet est nécessaire mais le sujet ne sait comment les faire apparaître à l'écran. Instinctivement, il recherche l'insertion de crochets auprès d'un support immédiatement accessible et des plus proches : le clavier de l'ordinateur.

Sa réaction instinctive consiste à rechercher l'objet de la difficulté c'est-à-dire la solution. L'immédiateté est caractéristique d'une réaction. A un stimulus, l'apprenant apporte une réponse immédiate. A une méconnaissance ou à un oubli, l'apprenant entreprend une recherche de la solution ou de l'accès à la remémoration. Nous identifions la réaction d'instinctive suivant une relation entre le stimulus, l'objet du problème, et la réponse, une réaction immédiate. Ainsi, Bruno ne sait pas insérer des crochets, il recherche, dans l'environnement le plus proche et en lien avec la difficulté, la solution. Karine, ne connaissant pas le dossier dans lequel elle doit enregistrer son document, parcourt les diverses arborescences du disque dur de l'ordinateur. Quant à Christine, ne se souvenant[149] pas de la procédure d'insertion de *points de suite*, passe en revue les divers menus et les multiples commandes de l'outil d'application. Les actions spontanées et instinctives sont entreprises dans l'outil voire l'instrument le plus proche et en lien avec l'objet du problème.

Les démarches de recherche d'informations sont suscitées spontanément à travers une relation de cause à effet : Si je ne sais plus comment insérer les crochets, Alors je cherche sur l'instrument (le plus proche de moi) qui permet d'insérer les crochets (Bruno). Si je ne me souviens plus comment mettre des points de suite, Alors je parcours dans l'outil d'application [que j'utilise] les différents menus pour trouver la commande et susciter une remémoration de la procédure.

La notion de proximité désigne, ici, une ressource en lien avec l'objet du problème et utilisée le plus récemment. Notons que la notion de proximité est tant spatiale que temporelle. En d'autre termes, un outil est considéré comme proche s'il a été utilisé récemment et s'il se situe au cœur de l'espace de travail de l'apprenant. Les outils les plus proches sont l'outil d'application, s'affichant à l'écran, le document de l'évaluation de synthèse et le support didactique. Ces trois outils sont cités dans l'ordre du plus proche au plus éloigné. Ses supports pédagogiques seront le terrain privilégié de la manifestation de l'intuition, notamment lors de la réaction instinctive.

[149] Au regard de l'ensemble de l'activité et en référence à son témoignage à la conclusion de l'explicitation, Christine ne sait pas comment insérer les points de suite.

➢ L'absence de méthode

Dans un premier temps, nous avons fondé notre analyse sur les données de l'observation. Nous pensions ainsi repérer des actions sans méthode apparente. Cependant, sans certitude qu'il n'y ait pas une logique personnelle ou une méthode particulière sous-jacente, nous avons recoupé ces informations avec celles de l'entretien d'explicitation.

Jacqueline :	« "Insertion" "Format" "Outils" "Données" "Insertion" "Affichage" » (observation) – « J'ai eu un problème parce que je cherchais dans la barre d'outils... heu... l'icône heu... "Page". Et puis là, je ne trouvais pas ! »

Le recoupement d'informations entre les données de l'observation et celles de l'entretien met en évidence deux points de la réaction instinctive. Tout d'abord, l'action intuitive n'est pas structurée et ne fait pas référence à une méthode. L'apprenant recherche un élément retenu lors de la leçon (la mention *Page*) dans l'environnement le plus proche et immédiatement accessible. Jacqueline passe en revue les commandes du menu de droite à gauche puis de gauche à droite. La recherche d'information n'est rien d'autre qu'une exploration intuitive à la recherche d'un mot.

Ensuite, la réaction instinctive répond à une intention double. La première est substantive comme nous l'avons vu dans le cas d'Elie. L'action est motivée par un désir d'agir. La seconde intention est téléologique. L'exploration intuitive est orientée vers un objectif, celui de trouver cette mention *Page*. L'attention du sujet est focalisée sur le résultat et non sur les moyens pour y parvenir ce qui explique, en partie, le manque de méthode.

Karine :	« Bon je cherche un peu tout. »
Jacqueline :	« Un peu partout. [...] J'ai essayé un petit peu tout pour heu...pour heu... pour essayer de retrouver ce qui m'échappait »
Thierry :	« Ben heu... je cherche, un petit peu, dans toutes les... combinaisons de l'ordinateur » - « Ben, j'espère trouver la solution à mon problème, déjà. Mais heu... »

Dans les circonstances d'une exploration intuitive, répondant à une réaction instinctive, il est difficile d'imaginer une démarche structurée et organisée, alors que la situation est totalement nouvelle pour l'apprenant. La recherche de l'apprenant ne répond pas à une intention adverbiale ni à une structure méthodique. A l'écran, l'outil d'application constitue le champ d'investigation de la recherche. Ces stagiaires passent en revue les commandes du menu et les icônes. Le fait de rechercher *partout*, dans *un peu tout*, dans *toutes les combinaisons de l'ordinateur* afin de *retrouver ce qui* échappait ou de *trouver la solution* au problème démontre que l'action et la démarche ne sont pas organisées par une méthode.

L'intention, liée à la recherche d'information, dénote avant tout un désir d'agir. L'apprenant en oublie l'essentiel : l'efficacité et la pertinence de l'action. Les efforts de l'individu se centre sur la volonté de réagir à la présence du problème de l'oubli. Par conséquent, l'action est une alternative choisie par l'ensemble des apprenants. Plus que répondre à l'exigence de l'énoncé, il s'agit de réagir à la notion de problème.

Parallèlement, l'objet de telle démarche est également sous-tendue, comme l'évoque Jacqueline, par un objectif : trouver un élément permettant la remémoration des informations oubliées. Concernant

Thierry, l'intention téléologique est encore plus imprécise. Dès lors, comment peut-on être méthodique avec une telle intention. Celle-ci représente l'objectif a atteindre voire un objectif intermédiaire. Le souci du sujet est de combler l'écart entre l'état initial et l'état désiré. En fonction de l'importance de cet écart, l'intention téléologique est déterminée par un objectif plus ou moins précis. Dans le cas de Thierry, proche d'une absence de base d'opération, il ne peut motiver l'action intuitive que par une intention téléologique générale et imprécise.

La manifestation de la première démarche de l'activité intuitive de Karine, Jacqueline et Thierry dépeint spécifiquement la réaction instinctive. Les actions intuitives sont sous-tendues par une réaction instinctive. Spontanément, l'action, en réaction à l'oubli, s'organise sous forme d'une recherche d'information dans un environnement proche sur des supports directement accessible. L'objectif de cette démarche est plus ou moins précis. En fonction de l'importance des lacunes dans la base d'opération, la visée de l'action varie entre se remémorer et répondre à la consigne. Comme cela à été dit, l'objet de la réaction instinctive est générique.
Cette première démarche est une réaction à la présence du problème, à l'oubli, à l'émergence de composantes affectives. Elle motive la volonté d'agir intuitivement à défaut de pouvoir le faire de façon raisonné. Instinctivement et automatiquement, l'apprenant cherche à combler ses lacunes.

- L'intérêt d'une réaction instinctive

Elie, âgée de vingt-et-un ans, est détentrice d'un DEUG. Par conséquent, nous considérons qu'elle a une expérience significative de la formation initiale. L'accès à l'enseignement supérieur laisse pressentir des pratiques pour apprendre pré-établies.

Elie :	« Et ensuite, j'ai eu du mal. Donc j'ai pris la leçon, là ! Il me semble. J'ai... J'ai, peut-être, cherché dans les menus » .

A travers la notion de difficulté, Elie prend conscience qu'elle ne connaît pas l'application de la consigne. Le premier réflexe, lors de l'entretien, est d'envisager un retour à la leçon. Celui-ci serait susceptible d'éliminer la difficulté, en régulant activement les lacunes de la base d'opération. La juxtaposition de « *j'ai eu du* mal » avec « *Donc j'ai pris la leçon* » souligne une concordance logique entre le fait et sa régulation. Lorsque l'apprenant dit ceci, il n'est pas en évocation. Il énonce ce qui aurait dû être fait raisonnablement. L'expérience acquise en formation initiale, notamment lors de l'enseignement supérieur, fournit de tel conditionnement dans la pratique pour apprendre.

Cependant, revenant dans le contexte de la situation vécue, elle déclare qu'elle n'est pas immédiatement retournée sur les leçons, vues avant l'évaluation de synthèse. Devant liée un document à un modèle, nommé *Courrier ENI,* elle préfère occulter, momentanément la pratique conditionnée et entreprendre une démarche de recherche d'informations. Concrètement, à la méconnaissance de la procédure, elle réagit par la mise en place d'une exploration de l'outil d'application, directement et immédiatement accessible.

Elie :	« J'essaye de trouver par moi-même » – « Bon j'essaye de trouver par moi-même. Ca me fait plus mémoriser. »

Lors de l'entretien semi-directif, nous sommes revenus sur cette situation afin de comprendre les motivations poussant cette stagiaire à privilégier une exploration intuitive plutôt qu'un retour à la leçon. « *J'essaye de trouver par moi-même* » renforce un des points de la praxéologie, celui de l'implication de l'apprenant dans la situation-problème. La seule responsable de la base d'opération lacunaire est Elie. Par conséquent, sa première réaction, lorsqu'elle est impliquée dans la situation, est de trouver, seule, la procédure. Ainsi, elle ne remet pas en cause sa pratique lors de l'assimilation. L'intention correspond, avant tout, à une volonté d'agir immédiatement pour résoudre son problème.

Grâce à une relance en écho, Elie est invitée à justifier cette volonté d'exécuter la consigne avec une base d'opération lacunaire. Elle ne fera pourtant pas part d'une volonté d'agir, en réaction à sa responsabilité du problème. Elle argumente que la construction ou la remémoration à travers l'action provoque une meilleure appropriation des connaissances : « *Bon j'essaye de trouver par moi-même. Ca me fait plus mémoriser* ». Cependant, nous supposons que ce qui amène le sujet à réagir ainsi est la confrontation à un problème et non les conséquences d'une construction ou d'une remémoration de la procédure à réaliser.

Emmanuelle :	« Ben... là aujourd'hui, oui ! J'ai eu l'impression que je n'avançais pas d'ailleurs... Donc heu... Ben d'habitude... C'est la première leçon que... que je bloque. Donc heu... le restant, ça allait. Mais là, cette fois-ci...J'essaye de revoir la leçon. Donc je recule en arrière... »

Emmanuelle doit appliquer la consigne suivante : « *Organisez la table des matières suivant une hiérarchisation des titres et sous-titres conformément au modèle* ». En fin d'activité, elle décide de revenir sur une leçon puisqu'elle n'a pas réussi à obtenir le résultat demandé par l'énoncé. Cependant, ce qui l'affecte est de ne pas pouvoir réussir. D'ailleurs, responsable de cet échec, elle s'empresse de préciser que l'incompétence dont elle a fait preuve n'est pas habituelle.

« *J'essaye de revoir la leçon. Donc je recule en arrière...* », Ces propos soulignent ce que peut représenter la démarche de sortir de l'évaluation de synthèse pour reprendre la leçon. "Reculer en arrière" est à mettre en corrélation avec l'impression de ne pas avancer, de ne pas apprendre. Emmanuelle a certaines difficultés à l'admettre car elle est personnellement responsable et impliquée dans l'échec.

Nous pouvons comprendre qu'Emmanuelle et Elie, en début d'activité, aient la volonté d'essayer de trouver la solution ou de se remémorer les informations oubliées sans régresser dans le parcours de formation. Le retour aux leçons peut représenter une incompétence de l'apprenant ce qui n'est pas immédiatement admissible.

Rien ne nous permet de dire que les sujets aient conscience de cette volonté d'agir à tout prix comme pour éliminer le problème. Privilégier l'action consiste à ne pas se remettre en cause. Dès lors, la réaction instinctive exprime ce refus d'une défaillance personnelle. Nous pensons que les stagiaires

sont sensibles que le retour à la leçon constitue un problème plus important qu'un simple oubli. En effet, il est plus facile pour l'apprenant d'évoquer un oubli et de réagir instinctivement que de déterminer une défaillance par une recherche plus approfondie dans son mode d'apprentissage.

b. Le tâtonnement intuitif

Le tâtonnement intuitif représente plusieurs démarches de recherche d'information. Débutant par une régulation automatique de la réaction instinctive, il s'achemine vers une ou plusieurs réactions d'essai. Il est le corps de l'activité intuitive dans lequel se produit un glissement du présupposé "oubli" vers la conscience de la méconnaissance. Dix apprenants sur douze opèrent cette série de démarches. Celles-ci constituent, à chaque fois, une régulation automatique[150] de la précédente démarche.

➢ La transition de la réaction instinctive au tâtonnement intuitif

En s'appuyant sur les données de l'observation et sur les informations de l'entretien d'explicitation, nous observerons la transition entre la réaction instinctive et le tâtonnement. Dans un deuxième temps, nous définirons une première phase du tâtonnement intuitif. Le cas de Karine a été retenu car il est représentatif de l'ensemble des dix stagiaires, entreprenant un tâtonnement suite à une réaction instinctive.

Karine :	« "Clique et regarde les différents fichiers" "Clique sur "C:" "Clique et regarde les différents fichiers" "Clique sur "MS OFFICE" "Clique et regarde les différents fichiers" "Clique sur "C:" "Clique sur "Formation ENI" "Clique sur dossier "LA 150" » (observation)

Karine, après avoir crée un document sous Word, doit l'enregistrer. Ses diverses actions constituent une recherche du lieu d'enregistrement, face à une multitude de dossiers, dans *le poste de travail*. Globalement, le tâtonnement intuitif représente une exploration dans les arborescences du disque dur de l'ordinateur.

Les données de l'observation permettent de voir la transition logique entre la réaction instinctive et le tâtonnement intuitif. La première démarche, la réaction instinctive, consiste à ouvrir la fenêtre "*enregistrer*" et à se rendre à "l'invitation du disque dur" « *C :* ». Après avoir parcouru du regard les différents dossiers de la fenêtre, elle en sélectionne un : *MS OFFICE*. L'intention téléologique se résume à une volonté d'enregistrer le document. Cependant elle n'a pas une vision globale de l'activité à entreprendre. Par conséquent, elle entreprend une démarche intuitive, motivée par une volonté d'agir immédiatement, sans se référer auparavant à la leçon ni même à la consigne. Notons que le support est, une fois de plus, est celui de la tâche précédente, directement accessible : l'outil d'application. Pour entreprendre cette première action intuitive, Karine mobilise un modèle d'actions, consistant à activer la commande *Fichier* puis à sélectionner *Enregistrer*. En fait, cette stagiaire s'appuie sur des actions connues, l'ouverture de la fenêtre, pour ensuite agir intuitivement, explorer et sélectionner *MS OFFICE*.

[150] Cette régulation correspond à une nouvelle tentative intuitive en s'appuyant sur la prise en compte du résultat insatisfaisant de la démarche antérieure.

A la conclusion de la réaction instinctive, le résultat obtenu n'est pas celui désiré. Dès ce moment, Karine entre dans une phase de tâtonnement, ne modifiant ni l'intention substantive ni l'intention téléologique. Suivant les mêmes fondements que la réaction instinctive (modèle personnel d'actions et base d'opération lacunaire), le sujet explore l'environnement de la fenêtre afin de localiser le lieu de l'enregistrement de son document. Aux aléas de cette errance, elle sélectionne les dossiers *ENI* et *LA150*.

Pour s'assurer que nous sommes face à une manifestation de l'intuition, nous avons questionné le sujet sur ses intentions. Rappelons que nous avons déjà traiter le cas de Karine lors de "la notion de problème" et de "la notion d'oubli".

Karine :	« En fait, je savais plus... Je me suis dit que si ce n'était pas dans celui-là, c'était dans un autre mais pourquoi heu... je sais pas trop »

Karine déclare ne pas savoir quoi faire. Seul l'objectif est connu. Les moyens pour y parvenir sont guidés par son intuition. Le fait d'ouvrir tel ou tel dossier existant n'est pas sous-tendu par une raison clairement identifiée. Il n'y a pas de méthode ni de réflexion approfondie sous-jacente à l'exploration du tâtonnement intuitif. La recherche du lieu de l'enregistrement se fait par une appréhension sensible de ce qu'elle voit à l'écran. D'ailleurs, Karine ne peut justifier ce qui la motive à sélectionner l'un ou l'autre des dossiers : « *c'était dans un autre mais pourquoi heu... je sais pas trop* ».

Remarquons, d'autre part, que la cause du problème est l'oubli. Dans la première phase du tâtonnement intuitif, la difficulté rencontrée est dû à un défaut de remémoration des informations des leçons : « *En fait, je savais plus...* ». Nous supposons que si l'apprenant avait conscience de ne pas connaître la procédure, il stopperait immédiatement le tâtonnement pour réaliser une démarche plus constructive et efficace. Par conséquent, l'oubli sert, en quelque sorte, de prétexte pour essayer de trouver, seul, l'exécution de la consigne.

Si le tâtonnement intuitif est, à peu de chose près, identique à la réaction instinctive, qu'est-ce qui les distingue l'un l'autre ? La réaction instinctive est une réponse immédiate à la confrontation du problème. A travers l'action, l'apprenant recherche des informations oubliées. Par contre, le tâtonnement intuitif est une réaction à la démarche antérieure. En s'appuyant sur le précédent résultat, il va opérer de nouvelles démarches, avec les mêmes intentions. Ainsi, il régule automatiquement l'inefficacité des actions précédentes par une démarche du même type mais dans un autre lieu de l'environnement informatique : « *si ce n'était pas dans celui-là, c'était dans un autre* ».

- L'élargissement du champ de recherche

Nous retiendrons deux cas de figure. Dans le premier, Elie ne semble avoir aucune base d'opération dans sa tentative d'exécution de la consigne. Dans le second, Christine s'appuie, quant à elle, sur des informations retenues lors de la leçon et donc sur une base d'opération lacunaire.

Le cas Elie :

Elie, issue de l'enseignement supérieure, est confrontée à un problème, suite à la lecture de la consigne : *Ouvrez le document "Biscuits d'or" puis liez le au modèle du courrier ENI situé dans votre dossier de travail réservé au modèle.* A son deuxième jour de formation, elle n'est pas encore familiarisée avec les termes techniques. Pour preuve, elle nomme les dossiers, symbolisés par des rectangles jaunes, des biscottes. Avant d'entreprendre les actions, ci-dessous, elle débute sa démarche par un modèle d'actions : « *je fais "Ouvrir". Je vais voir dans mon... les biscottes (dossiers) là !* ».

Elie :	« "Fichier" "Edition" "affichage" "Insertion" "Format" "Outils" " Tableau" "Fenêtre" " Passe en revue les icônes et lit les légendes" » (observation)

Tout d'abord, Elie passe en revue les menus de la barre d'outils, de gauche à droite. Telle est sa réaction instinctive. Celle-ci s'apparente à celle de Karine. Elie recherche, dans les diverses arborescences, le moyen d'exécuter la consigne ou de se remémorer la procédure, consistant à lier un document à un modèle. La manifestation de l'intuition se caractérise par une exploration des menus. Il ne s'agit pas réellement d'une démarche de recherche d'informations définie.

A la conclusion de la réaction instinctive, elle n'a pas trouvé l'objet de sa recherche. Elie élargit alors son champ d'investigation, suivant le même procédé que la réaction instinctive. Elle concentre son attention sur d'autres commandes. La régulation automatique s'illustre par une nouvelle recherche dans un autre endroit de l'outil d'application, au plus proche du précédent. Elle explore donc les icônes. Restant un certain temps sur celles-ci, elle prend connaissance des légendes et donc de leur fonction.

A chaque résultat insatisfaisant, le champ de la démarche de recherche s'élargit. Notons qu'il est de plus en plus improbable de retrouver la procédure, convenant à la consigne. Plus, le cadre de l'exploration s'agrandit, plus les possibilités s'accroissent, moins Elie ou Karine procède méthodiquement. Pour cette raison, l'une ou l'autre des commandes retenues ne peuvent être argumentées : « *si ce n'était pas dans celui-là, c'était dans un autre* ».

Elie :	« J'ai, peut-être, cherché dans les menus [...] Un mot que j'ai vu dans la consigne ou... Genre : il y avait lié donc heu... Est-ce qu'il n'y aurait pas un mot qui me ferait "tilt" et... »

Pour Elie, l'intention sous-jacente à l'exploration est de trouver un "déclencheur". Deux pistes sont possibles dans l'identification de l'objet de ce déclenchement. La première consiste à trouver une fonction susceptible d'amorcer une remémoration de la leçon vue. La seconde est tout simplement de trouver une fonction permettant d'exécuter la consigne. Nous retiendrons plus particulièrement la première piste car, dans le second cas, l'interjection "*Tilt*" n'aurait plus réellement de sens. Il est improbable qu'une commande permette d'éclairer un modèle personnel d'actions et une vision globale de l'activité à entreprendre pour exécuter la consigne. Par contre, nous pouvons concevoir qu'un mot, un signe suscite une remémoration. L'interjection "*tilt*" reprend la métaphore d'une lumière qui, d'un seul coup, éclaire une zone d'ombre.

Le cas Christine :

Christine doit placer des taquets de tabulation pour insérer des points de suite. Elle poursuit l'exploration, entamée lors de la réaction instinctive, suivant les mêmes principes. Le support de la recherche reste inchangé : l'outil d'application.

Première démarche :	« Je sais à peu près où ça devait se trouver c'est-à-dire que je sais au départ que ça devait certainement se trouver dans "Format". Mais je ne me souvenais plus que ça... que ça se trouvait dans "Format" heu... Ah, je ne me souviens plus ! Le troisième petit bouton... Bon enfin c'est pas grave ! Donc je me suis dit : « c'est pas dans format. J'ai dû me tromper. Ca pourrait être "insertion" »
Deuxième démarche :	« Alors je cherchais partout [dans les autres menus que "Format" et "Insertion"] si je voyais "points de suite", voilà ! C'est uniquement pour ça. Je ne me souvenais plus du tout où elle était. »
Troisième démarche :	« Je vais dans les numéros [icône] parce que je me dis : peut-être, dans les numéros, après, on aura ou ligne ou point de suite ou quelque chose ! Ca peut être assez logique après des numéros ! Je fais la même chose avec la petite icône avec les petits carrés. Et je ne trouve plus où était "points de suite" ! »

Cette stagiaire présuppose un oubli et réfute, par la même, la cause de la méconnaissance comme source du problème. La base d'opération est lacunaire. Elle semble avoir retenu une information, lors de la leçon, concernant le menu "*Format*". Sa réaction, accolant un modèle personnel d'actions à ce menu, est d'activer cette commande dans l'espoir de se remémorer le contenu du didacticiel. Concrètement, elle connaît la première partie de la procédure, la seconde lui est inconnue. Ce fait justifie le caractère lacunaire de la base d'opération puisque l'apprenant n'a pas une vision globale de l'activité à entreprendre. Notons que le modèle d'actions est relativement pauvre. Il se résume à l'activation du menu "*Format*". Seule, cette action est sous-tendue par une intention adverbiale. Le reste de la démarche est motivée par une intention substantive et une intention téléologique.

La première démarche du tâtonnement intuitif représente une régulation automatique du résultat obtenu lors de la réaction instinctive. Christine procède de la même façon, élargissant le champ d'investigation. N'ayant pas trouvé d'élément parlant dans le menu "*Format*", lors de la réaction instinctive, cette stagiaire s'attarde sur le menu contigu, dans la barre d'outils. Une fois de plus, le caractère intuitif s'illustre par les notions d'immédiateté et de proximité dans la recherche d'un élément déclencheur.

Lors de la seconde démarche, Christine passe en revue l'ensemble tous les autres menus de la barre d'outils[151]. Elle élargit toujours plus le champ de la recherche. A la troisième démarche, elle entreprend une exploration dans une zone de plus en plus ouverte et large. Elle s'oriente vers des icônes. Tout d'abord, elle place le curseur sur l'icône "*Numérotation*". La légende n'étant pas assez significative, pour le sujet, il choisit l'icône "*Puces*", à droite de la précédente.

Dans un premier temps, lors de la réaction instinctive, l'apprenant s'appuie sur une information de la leçon. La recherche est donc localisée. Puis, elle élargit un peu le champ de la recherche, et se rend

[151] Celle-ci se nomme également "barre d'état".

sur le menu contigu de celui du "*Format*". N'obtenant toujours aucun élément de réponse, elle regarde tous les autres menus. Enfin, agrandissant encore plus le champ de la recherche, elle porte attention à une icône, puis à celle, juxtaposée dans la barre d'outils. Plus l'apprenant élargit son champ d'actions, plus il s'éloigne, en quelque sorte, de l'information constituant une base d'opération partielle.

Cet élargissement du champ de la manifestation de l'intuition est significatif. Le tâtonnement, par l'enchaînement des différentes démarches, atténue la notion d'oubli. Progressivement, l'intention des démarches de recherche d'information s'écarte de la visé de la remémoration. Les dix stagiaires ne fondent plus leurs actions sur une référence à une base d'opération lacunaire. Au fur et à mesure, Christine se détache de l'information retenue lors de la leçon et tend vers une réaction d'essai. Nous verrons, par la suite, que Christine est incitée à expérimenter aléatoirement des fonctions dans l'ensemble de l'environnement informatique de l'outil d'application.

Dans l'évolution que nous venons de décrire, la notion d'oubli s'estompe dans l'esprit de Christine. Nous n'avons qu'à reprendre ses propos pour appréhender la mise à distance de l'oubli pour opérer une exploration, toujours plus large :

> **Première démarche :** *je sais au départ que ça devait certainement se trouver dans "Format" - Ah, <u>je ne me souviens plus</u> !*
>
> **Deuxième démarche :** *<u>Je ne me souvenais plus du tout</u> elle était.*
>
> **Troisième démarche :** *peut-être, dans les numéros, après, on aura ou ligne ou point de suite ou quelque chose ! - Et <u>je ne trouve plus</u> où était "points de suite" !*

Plus l'apprenant élimine la cause de l'oubli, plus il tend vers la prise de conscience qu'il ne sait pas et donc qu'il n'a pas assimilé la leçon. En même temps que le champ de la recherche s'agrandit, l'oubli n'est plus une cause du problème valable. Progressivement, le sujet ne retient que son incapacité à exécuter la consigne. L'oubli laisse place à la méconnaissance à travers l'évolution de l'activité intuitive. Ces démarches ont de plus en plus un caractère aléatoire. En reprenant le cas de Christine, activer le menu "*Format*" pouvait être justifié par un souvenir partiel de la leçon. Sélectionner le menu "Insertion" peut également se comprendre car il représente un lieu à l'écran où l'opération était présentée lors de l'animation du didacticiel. Cependant, observer la légende de l'icône pour l'insertion de "*puces*" n'a aucun rapport avec l'insertion de points de suite. L'intuition voire le hasard incite l'apprenant à s'attarder sur cette icône.
Dans les trois premières démarches, déjà, l'oubli s'atténue. L'effort de remémoration s'affaiblit. Dans la troisième démarche, l'apprenant associe des mots, "crée du sens" entre ce qu'on lui demande et la commande qu'il a devant les yeux. Dans ces circonstances, nous ne pouvons repérer une approche méthodique chez l'acteur.

Elie et Christine suivent le même cheminement. Toutes deux élargissent le champ de recherche comme le font les huit autres apprenants. Elles partent d'un point est explorent ensuite ce qui est immédiatement à coté. Ainsi elles agrandissent, à chaque fois, le périmètre de la recherche d'un

déclencheur. Alors qu'Elie explore relativement aléatoirement, Christine s'éloigne de la base d'opération lacunaire.

Remarquons que Christine tente d'apporter du sens à ce qu'elle fait, ce qui n'est pas le cas d'Elie. Nous aurons l'occasion de traiter, plus bas, l'effort de remémoration et l'association d'idée. Au regard des deux activités, celle d'Elie et celle de Christine, la première ne va durer moins de quinze minutes alors que Christine continuera son activité intuitive, pendant plus de quarante minutes.

Dans un premier temps, le tâtonnement intuitif est une recherche d'information au même titre que la réaction instinctive. L'intention téléologique, l'intention substantive et l'absence de méthode restent relativement inchangées dans les deux premières phases de l'activité intuitive. La transition entre celles-ci s'opère par le biais d'une régulation automatique du résultat, l'élargissant le champ de recherche.

Le changement de support dans la recherche d'un élément de réponse

L'improductivité des démarches dans l'outil d'application de bureautique peut inciter l'apprenant à utiliser un autre support, élargissant encore plus le domaine d'investigation. Six apprenants sur douze réalisent une recherche d'information dans un autre support pédagogique. Souhaitant trouver la solution ou un élément de réponse, l'acteur change de ressource. Les notes personnelles, la fiche d'exercice comprenant les consignes, un livret d'aide, etc. seront les outils utilisés.

Nicole :	« J'ai regardé si je voyais "Alignement" "Paragraphe" quelque part ! [...] Partout ! Je cherchais partout. Je savais que c'était pas spécialement dans la première partie ! [...] C'est-à-dire dans la seconde partie de mon cahier... dans la seconde moitié de mon cahier. »

Après la réalisation d'un formulaire, Nicole ne connaît pas le lieu de l'enregistrement de son document. L'exploration dans l'outil d'application fut vaine. Après plus de vingt minutes de recherche, elle prend son cahier de notes. La démarche de recherche, dans ce support, consiste à feuilleter rapidement de nombreuses pages. Nicole tente de repérer la mention "Alignement" et/ou "Paragraphe", dans la seconde partie de son cahier, relativement volumineux. Cette recherche imprécise est inefficace. Elle est intervenue lorsque l'apprenant ne semblait plus savoir quoi faire dans l'outil d'application. Il prend alors un bref moment et recherche les mentions précitées, dans l'espoir de trouver la solution, dans ce support. Ne la trouvant pas, en une voire deux minutes, il revient immédiatement à l'outil d'application.

Les notes constituent déjà un support trop éloigné bien que proche dans l'espace de travail de cette stagiaire. Le cahier est situé à gauche du clavier. Cependant, entre le moment de la prise de notes et l'application de la consigne, une voire plusieurs journées se sont écoulées. En règle générale, le support le plus fréquemment utilisé, en dehors de l'outil d'application, est la fiche de l'évaluation de synthèse.

Nicole :	« Oui, parce que c'est les fiches de données et je voulais voir si ça me donnait pas une idée ou un indice... Quelque chose qui va me déclencher pour trouver la solution. [...] Ben, je relis ce qu'on me demande au niveau du truc qui me concerne pour savoir si ça va me donner un indice où je vais... par rapport à quoi je vais enregistrer ! [...] Qu'est-ce que je retiens ? J'ai relu, en fait, l'énoncé, quoi ! La première phrase de l'énoncé... Il me demandait de créer le tableau par rapport à heu... En fait j'ai relu mais ça m'a pas donné d'indice ! »

Toujours dans l'élargissement du champ de la recherche, l'apprenant relit un document papier, l'évaluation de synthèse. Après maintes tentatives, nous voyons que Nicole cherche un déclencheur imprécis : « *quelque chose qui va me déclencher pour trouver la solution* ». Cette démarche consiste à faire un effort de remémoration. L'action intuitive est ainsi légitimée, aux yeux des stagiaires, puisqu'elle serait susceptible de facilité l'accès à des informations prétendument oubliées.

- La volonté de donner du sens à l'action intuitive

Malgré le caractère intuitif et instinctif des actions, les stagiaires entretiennent un rapport avec ce qu'ils font. Ils doivent, par conséquent, avoir une représentation de leur activité improductive. Nous nous sommes alors concentrés sur les efforts des apprenants, réagissant à l'inefficacité de leurs démarches.

La représentation de leur activité

Quelle perception ont-ils de leur activité ? Nous répondrons à cette question à travers le témoignage de deux stagiaires. Pour définir leur activité, d'autres apprenants que ceux-ci ont évoqué qu'ils hésitaient, qu'ils expérimentaient, qu'ils tâtonnaient et même qu'ils titubaient. Les propos d'Henri et de Thierry permettent de reprendre ces notions.

Henri :	« J'ai bidouillé plusieurs fois... Et il n'est pas réapparu ! »

Henri, durant son activité, explore et expérimente certaines commandes dans l'objectif de mettre une bannière dans laquelle doit se trouver une inscription. A un moment donné, il fait le bilan de son activité. L'intérêt de ce court extrait réside dans le verbe employé. "Bidouiller", à travers le caractère familier de la notion de bricolage, nous renvoie à des démarches personnelles et uniques. L'aspect péjoratif de ce terme connote un manque de savoir-faire, un tâtonnement comprenant de nombreuses régulations. Non sous-tendue pas des connaissances approfondies, l'initiative du sujet représente une expérimentation intuitive, éloignée des procédés académiques de l'apprentissage : « *Je n'arrivais pas à heu... encadrer la bannière... la bannière parce que finalement heu... je ne savais plus où on la trouvait.* ». Il hésite et agit intuitivement suivant son inspiration. Le bidouillage correspond, de ce point de vue, à une pratique non structurée. La méthode est empirique.

Thierry :	« Et moi, j'essaye de trifouiller à droite, à gauche, quoi ! Parce que j'essaye de mettre mon image heu... à l'endroit où l'exercice me le demande, quoi ! » – « Ben heu... je cherche, un petit peu, dans toutes les... combinaisons de l'ordinateur » – « Ben, j'espère trouver la solution à mon problème, déjà. Mais heu... »

La terminaison identique de bidouiller et de trifouiller évoque les diverses régulations automatiques des démarches personnelles. Les apprenants sont dans une situation nouvelle et tentent d'apprendre en même temps qu'ils agissent. Le fait de fouiller en tous sens et de mettre en désordre met l'accent sur le caractère intuitif des actions. Thierry cherche dans tout l'environnement de l'outil d'application, sans jamais obtenir un résultat adéquat à celui de la consigne. Le fait de chercher à droite ou à gauche, d'activer de nombreuses combinaisons souligne le caractère aléatoire des démarches personnelles.

Dans le témoignage de Thierry, nous retrouvons, l'intention d'agir « *j'espère* », l'objet de l'activité « *trouver la solution* » et l'implication de l'apprenant « *mon problème* ». Les démarches, plus ou moins aléatoires, sont motivées par ces trois fondements que sont l'intention substantive, l'intention téléologique et la responsabilité du problème. Thierry a conscience qu'il ne connaît pas la procédure demandée par la consigne. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il « *cherche, un petit peu, dans toutes les... combinaisons de l'ordinateur* ».

Six apprenants sur douze évoquent ainsi une représentation de leur activité. Ils sont tous, par conséquent, conscients du caractère intuitif voire aléatoire de leurs actions. L'effort de remémoration et l'association d'idée peuvent constituer une réaction leur activité intuitive, instinctive voire aléatoire, dans quelques cas.

Un effort de remémoration

Nous devons repérer deux étapes dans le tâtonnement intuitif. La première est celle d'une recherche d'information dont l'objet est l'accès à des données oubliées. La seconde correspond à la prise de conscience, progressive, de la méconnaissance comme cause du problème. L'effort de remémoration appartient à la première étape et constitue une volonté de fournir du sens à ce que l'apprenant fait.

Christine :	« Donc je vais dans « insertion » « saut »... Enfin je cherche, je regarde. Je regarde. J'essaie de faire un effort de mémoire pour voir ce que... [...] tout d'un coup je ne m'en souvenais plus du tout ! Alors je me dis que, peut-être, quelque chose va me permettre de... »

Christine, toujours à la recherche des points de suites, déclare explicitement qu'elle essaie de se remémorer les informations vues dans les leçons. L'oubli est réellement considéré comme la cause du problème. Le fait de ne pas avoir accès aux informations assimilées conditionne sa démarche : « *Enfin je cherche, je regarde. Je regarde* ». Puisqu'elle ne peut retrouver les informations dans son esprit, elle les recherche dans l'environnement de l'outil d'application. Cependant, Ayant élargi son champ de recherche et ne se référant plus à la seule information retenue lors de la leçon, utilisation du menu "*Format*", Christine n'a plus aucune base d'opération : « *tout d'un coup je ne m'en souvenais plus du tout !* ». Elle espère alors, aux aléas d'une exploration intuitive, trouver un déclencheur, une clef déverrouillant l'accès aux informations : « *Alors je me dis que, peut-être, quelque chose va me permettre de...* ».

L'action intuitive est le support d'une remémoration. Christine recherche un point d'ancrage à travers l'action pour révéler les informations oubliées. Ainsi elle fait l'effort d'accéder à une partie de sa mémoire, à des informations enregistrées. L'intention du tâtonnement intuitif est de trouver un déclencheur qui, comme l'évoquait Elie par le biais de l'interjection "Tilt", éclairerait subitement le moyen de répondre à la consigne. Que ce soit Christine ou Elie, nous constatons qu'elles n'ont pas encore conscience qu'elles ne savent pas lors de cet effort de remémoration.

Eric :	« Donc, je cherche avec mes connaissances, un petit peu. » (entretien) – « "Format" "Outil" "Données" "?" "Outils" "Options" "f" » (observation) – « Je cherchais, je cherchais. Je cherchais par exemple dans... dans un autre menu, comment je pouvais l'appliquer » (entretien)

Eric tente, en vain, de réaliser une formule de calcul permettant d'insérer la date et l'heure, avec une mise à jours automatiquement à l'ouverture du classeur. Le recoupement des données de l'observation et de l'entretien permet de voir une certaine similitude de la démarche d'Eric avec celle de Christine. A nouveau, le sujet tente de se remémorer les informations oubliées en s'appuyant sur l'action intuitive dans l'environnement de l'outil d'application. Ils cherchent tous deux l'accès à une information oubliée par une exploration des menus de la barre d'état. Cependant, le témoignage d'Eric montre que l'effort de remémoration n'est que momentané. La base d'opération lacunaire incite le sujet à éliminer l'oubli comme cause du problème et à élargir, un peu plus intuitivement encore, son champ de recherche dans l'intention de trouver une solution.

Huit apprenants sur douze déclarent être à la recherche d'un déclencheur. La réaction instinctive et le tâtonnement intuitif sont motivés par cette volonté d'accéder à la mémoire. Comme nous l'avons vu, l'oubli offre une possibilité d'agir immédiatement qu'il y ait ou non une vision globale de l'activité à entreprendre. A défaut d'une base d'opération suffisante, l'apprenant se rattache à un modèle d'actions et à une séquence susceptibles de rentrer dans le cadre de ce qui est demandé. Ensuite l'intuition se manifeste comme une exploration, élargissant toujours plus le champ de la recherche de ce déclencheur.

Une association de mots ou d'idées

Les démarches de recherche d'informations s'enchaînent sans pour autant donner des résultats satisfaisants. Les apprenant ne repèrent aucun déclencheur et prennent, petit à petit, conscience qu'ils ne savent pas. Nous entrons, alors, dans la seconde phase du tâtonnement intuitif, toujours marquée par une recherche.

Le tâtonnement intuitif est propice à l'amorce d'un raisonnement puisque les nombreuses démarches entreprises ont toutes été inefficaces. Dès ce moment, le sujet ressent la nécessité d'apporter du sens à ce qu'il fait et ainsi tente de rompre avec le phénomène de réaction et de régulation automatique des résultats antérieurs. Rappelons qu'il ne se réfère plus à une quelconque base d'opération. Son intention est alors de mettre en place un raisonnement, si faible soit-il.

Karine :	« Ben, Parce que, en faite, je pensais que... Le dossier « mailing », parce que c'était un mailing que je devais aboutir au mailing. Donc pour moi, je me suis dit : « mailing, c'est la première fois... » et je me suis dit : « non finalement... c'est pas ça ! ». - « Bon je cherche un peu tout. »

Karine, toujours à la recherche d'un dossier afin d'enregistrer son document, n'ouvre plus aléatoirement des fichiers comme cela était le cas pour *MS OFFICE*, *ENI*, *LA150*. Elle essaie d'apercevoir un lien entre le contenu du "poste de travail" et le thème traité dans l'évaluation. Cependant cette démarche est toujours sous-tendue par une exploration aléatoire : « *Bon je cherche un peu tout* ». Persiste également une absence de méthode dans le cadre de la recherche d'information. L'apprenant applique le même type de recherche qu'auparavant. L'exploration dans l'outil d'application est toujours effective, seulement l'apprenant n'est plus en quête d'un déclencheur mais d'un mot en lien avec l'énoncé voire avec un intitulé d'une leçon.

Aux aléas d'une exploration dans l'environnement informatique, comprenant une multitude de dossiers et de fichiers, Karine aperçoit un dossier, nommé "*mailing*". Souhaitant légitimer cette recherche intuitive, elle fait un rapprochement avec le thème de l'évaluation de synthèse.

Christine :	« En fonction des mots qui pourrait avoir un rapport avec ces points de suite à appliquer dans le texte. Donc ça pourrait être un espacement, ça pourrait être... » – « Ca pourrait être "insertion" [...] Je me dis : c'est, peut-être, saut... saut de quelque chose ». [...] Je vais dans les numéros parce que je me dis : peut-être, dans les numéros, après, on aura ou ligne ou point de suite ou quelque chose ! Ca peut être assez logique après des numéros ! »

Christine explore les menus. Face à plusieurs commandes telles que "*Insertion*" "*Saut*" "*Numérotation*", elle essaie de faire un lien avec l'objet de la consigne. Elle ne semble pas toujours convaincue de la pertinence de son raisonnement. Le conditionnel, « *ça pourrait être* », souligne cette volonté de donner un sens à sa démarche intuitive. Elle recherche une certaine logique entre les commandes quelle a découvert, après une exploration non méthodique, et l'insertion de points de suite. Notons l'approximation du lien réalisé. Nous avons quelques difficultés à distinguer si la démarche consiste à "faire un lien" ou à "faire du lien". Dans la première expression, l'exercice consiste à mettre en rapport deux données suivant une correspondance logique. Dans la seconde, il s'agit surtout de faire du lien là où il n'y en a pas, poussé par une volonté de trouver un sens à l'action intuitive. L'apprenant est, lui-même, incertain. D'autre part, les commandes activées sont inadéquates. En effet, l'insertion de points de suite ne peut être insérés qu'en sélectionnant le menu "*Format*" et la commande "*Tabulation*". Chaque mot devient l'objet d'un rapprochement avec l'insertion de points de suite : « En fonction des mots qui pourrait avoir un rapport avec ces points de suite à appliquer dans le texte. Donc ça pourrait être un espacement, ça pourrait être... ».

Il est assez paradoxal de vouloir donner du sens à une action intuitive. Plus qu'une volonté, il s'agit d'un besoin chez l'apprenant pour continuer l'activité. Sans cela, l'apprenant perdrait tout espoir de réussir et devrait accepter l'échec. Cependant il refuse de se résigner à la frustration de l'échec personnel et tente de donner un sens à son action intuitive, même approximatif.

L'association de mots ou d'idées consiste, le plus souvent, à faire du lien et non à faire un lien. Celui-ci fait, l'apprenant ne reste pas dans le cadre de la supposition d'un rapprochement sémantique entre une commande et l'objet de la consigne. Intervient l'expérimentation pour valider ou non la pertinence de ce lien. Les stagiaires, maintenant, entrent dans la dernière phase de leur activité intuitive. Ils s'engagent dans la réaction d'essai.

c. La réaction d'essai

Avant d'aller plus loin dans la présentation des résultats, justifions l'intitulé "réaction d'essai". A un moment de l'activité intuitive, les stagiaires adoptent une attitude non plus axée sur la recherche mais sur l'expérimentation. Le maître mot, évoqué par les sujets, n'est plus "chercher" comme auparavant mais essayer de trouver.

Cette nouvelle attitude est une réaction à plusieurs phénomènes : l'improductivité des démarches antérieures, l'irrecevabilité de l'oubli, la prise de conscience de la méconnaissance de la leçon. Elle est également une réaction à l'activité affective que nous n'avons pas encore traitée malgré son importance. En effet, les composantes affectives se sont intensifiées depuis la réaction instinctive. Elles suscitent un besoin de plus en plus pressant de répondre à l'objet de la consigne. Ainsi entreprendre une démarche allant dans ce sens, même si elle est aléatoire, suffit à refouler, ou pour le moins, à affaiblir la frustration de l'irrésolution de la situation-problème. Comme nous le verrons, plus tard, les stagiaires se résignent difficilement à abandonner ou à demander au formateur. Ceci constitue un échec personnel.

La réaction d'essai représente une modification de l'activité intuitive et de l'intention sous-jacente. Sept stagiaires sur douze expérimentent suite à une phase de tâtonnement intuitif. A travers leurs témoignages, nous aborderons : la modification de l'intention téléologique et ses conséquences, la manifestation de la réaction d'essai, l'absence de méthode et le caractère aléatoire de la démarche.

➢ La modification de l'intention téléologique et ses conséquences

La réaction d'essai est impulsée par la modification de l'intention téléologique. Si nous faisons le point sur cette intention lors de la réaction instinctive et lors du tâtonnement intuitif, nous constatons une modification sensible. Nous sommes conscient que nous affirmions, plus haut, que les intentions substantive et téléologique étaient identiques dans la réaction instinctive et dans le tâtonnement intuitif. Cependant nous parlions de la première étape du tâtonnement et nous faisions part de la transition progressive entre ces deux premières phases de l'activité intuitive. Ensuite, nous avons distingué l'effort de remémoration et l'association d'idée. Dès lors, il y avait un glissement du présupposé "oubli" vers la prise de conscience de la méconnaissance. Ceci entraînait dans la seconde partie du tâtonnement intuitif, une modification de l'intention téléologique des stagiaires.

Plus exactement, dans la réaction instinctive, l'intention consiste à réagir à la notion de problème pour exécuter la consigne. Dans la première étape du tâtonnement intuitif, l'intention est recentrée sur la recherche d'un déclencheur. Dans la seconde étape, l'apprenant n'a plus l'intention de se remémorer

des informations oubliées mais de trouver un sens nouveau à l'action intuitive en proposant un raisonnement sous-forme d'associations d'idées. Qu'en est-il de l'intention lors de la réaction d'essai ?

Eric :	« Je me demande s'il n'y a pas une autre méthode à appliquer. Je mets un temps d'arrêt. »
Christine :	« Je me dis que c'est, peut-être, une autre manière d'avoir les points de suite puisque je ne retrouve pas les points de suite. »
Nicole :	« je cherche... J'essaye de chercher une autre solution » – « Des fois, je me dis : je vais essayer ça ! »
Henri :	« Je préfère essayer ! » – « Mais heu, peut-être, aussi, je me suis dit : Bon... Ben... heu... En le faisant, je retrouverais ! »
Thierry :	« J'essayais de regarder, quand même, des... certaines autres solutions qui peuvent s'avérer heu... bonnes, quoi ! »

Les stagiaires ont tous cette volonté d'essayer. Cette intention d'agir est intrinsèquement liée à l'intention d'accéder à un résultat général : trouver une autre solution. Eric, confronté à l'inefficacité de ses démarches antérieures, prend un certain recul par rapport à l'action et s'interroge. Dès ce moment il aborde la phase de la réaction d'essai dans son activité intuitive, au regard des données de l'observation et de l'entretien. Christine continue l'exercice d'associations d'idées, à travers une exploration intuitive, et entame également une réaction d'essai pour trouver l'exécution de la consigne. Nicole fait, en quelque sorte, la synthèse du cheminement d'Eric et de Christine. Tout d'abord, elle s'interroge. Puis elle expérimente une fonction de l'outil d'application aux aléas d'une exploration.

Le témoignage d'Henri s'apparente à la notion d'apprentissage actif. Cette notion consiste grossièrement à faire ce que nous ne savons pas faire à travers l'exploration et l'expérimentation. Cependant les démarches de recherches et d'essai doivent être dirigées par un raisonnement inductif ou déductif. Comme nous l'a confié ce sujet, son activité est qualifiée de bricolage (bidouiller). Le manque de méthode et l'improbabilité d'un résultat conforme ne tendent pas vers un apprentissage actif mais vers l'expression d'expérimentations aléatoires.

Thierry, pour ça part, indique que la réaction d'essai représente une succession d'expérimentations suivant le même procédé : essai-erreur. Par conséquent l'apprenant revient à la situation initiale et renouvelle la démarche.

L'intention s'est considérablement réduite. L'apprenant n'a plus qu'une seule idée : obtenir un résultat proche voire conforme à celui de la consigne. Il ne sait pas ce qu'il faut faire. Il ne s'appuie plus sur des connaissances lacunaires. Il veut trouver la procédure et essaie diverses commandes. Une des premières conséquences que l'on peut émettre est la prise de conscience voire la pré-conscience de la méconnaissance. L'oubli n'est plus la cause de la difficulté rencontrée. D'ailleurs, adopter une réaction d'essai est un moyen pour le sujet de contourner le problème de l'oubli ou de la base d'opération lacunaire. En effet, en expérimentant, il fait abstraction des autres démarches.

Henri :	« C'est qu'il y a une autre heu... Il y a... Il y a une autre heu... façon d'amener la bannière autour ! Je me dis à ce moment là : je vais tout virer, je vais mettre la bannière et je vais mettre le texte dedans. Alors que c'était bête parce que j'ai déjà mon texte qui... »
Odile :	« J'essaye... j'essaye de plusieurs façons. [...] Le mieux, dans ma démarche... le mieux c'est que je ferme tout et que je revienne sur l'exercice et que je reparte de zéro ! »

L'approche pour obtenir une solution au problème diffère de celle de la réaction instinctive et du tâtonnement intuitif. « *je me dis à ce moment là : je vais tout virer* » ou encore « *le mieux, dans ma démarche... le mieux c'est que je ferme tout* » souligne la volonté de prendre un nouveau départ, dans la réalisation de la consigne. L'apprenant élimine l'oubli et les démarches de remémoration. Nous percevons le désir de repartir à *zéro*, effaçant l'improductivité de ce qu'il a fait antérieurement. Thierry comme Odile veulent revenir à la situation initiale.

La réaction d'essai montre l'obstination des apprenants. Ils n'abandonnent pas, au contraire. La réaction d'essai est l'ultime tentative pour réussir par eux-mêmes. En effet, elle intervient avant l'appel d'un pair ou du formateur et avant le retour aux leçons. Les apprenants préfèrent revenir à la situation initiale et agir bien qu'ils soient conscients de ne pas connaître la procédure pour réaliser la consigne. Cette situation nous interroge sur les motivations des acteurs, dans ce cas de figure.

Thierry :	« La frustration ! [...] Et l'envie de réussir. Je n'aime pas ne pas y arriver. Je préfère y arriver tout seul. Je n'aime pas vraiment demander la solution »
Nicole :	« En même temps, je veux vraiment y arriver parce que je me dis après tout heu... même si c'est dur et un petit peu compliqué en même temps, il faut que j'y arrive ! »

L'activité affective, comprise entre la frustration (de l'échec) et le désir (de réussir), suscite une implication de l'apprenant dans la situation-problème. L'enjeu est personnel. Il est question d'être capable de résoudre le problème. L'envie de réussir par *soi-même* est si importante que la réaction d'essai est la perspective la plus appropriée pour les stagiaires. Le phénomène de réaction et la persévérance de l'activité intuitive s'expliquent, pour une grande part, à travers l'activité affective. Ce point sera traité un peu plus bas dans la présentation des résultats.

- La manifestation de la réaction d'essai

Au delà de l'expérimentation de l'apprenant pour définir la réaction d'essai, nous devons nous attarder sur sa manifestation. A quel principe répond la réaction d'essai ?

Thierry :	« "Active *Dessin*" "fonction *Ordre*" "clique sur toutes les propositions". "refait l'opération autant de fois qu'il y a de propositions" » (observation pt. 59) – « Ben, j'ai été donc heu... J'ai été dans "Dessin". J'ai regardé un peu heu... ce qu'il se faisait. J'ai été dans toutes les barres d'outils qu'il y avait. J'ai regardé tout ce qu'il me proposait. J'ai fait quelques essais dans les barres d'outils, là ! »

Une nouvelle fois, le recoupement de données permet de percevoir une adéquation entre les actions et les intentions. Cet extrait dépeint la situation suivante :

- Tout d'abord, Thierry dirige le curseur sur le menu "*Dessin*", dans la partie inférieure de l'écran, et l'active. Dans l'arborescence, il choisit la fonction "*Ordre*". Celle-ci se ramifie en cinq propositions. Il observe et expérimente toutes les possibilités. Au niveau des intentions, le choix du menu *Dessin* ne

semble motivé ni par un modèle précis ni par une association d'idée entre la consigne et l'objet de la fonction. La réaction d'essai débute alors comme une exploration, sans motif justifiant une direction quelconque. L'absence de méthode et le postulat de la méconnaissance s'avèrent être sous-jacents à la réaction d'essai.

- Ensuite, l'exploration laisse place à l'expérimentation. Des noms de fonction de l'outil d'application font l'objet, tout de même, d'un bref rapprochement avec l'exigence de la consigne. L'apprenant doit éliminer quelques commandes. Par exemple, dans le menu Dessin, la commande Rotation ou Retournement ne convient pas à la demande de l'énoncé. Par contre Ordre est une fonction susceptible d'intervenir dans l'inscription d'un titre dans une bannière comme cela est demandé à Thierry.

L'apprenant est face à plusieurs propositions. Le fait qu'il les tente toutes est révélateur. D'une part, le sujet n'anticipe pas le résultat de la fonction puisque les possibilités affichées sont antinomiques. Par exemple, *Mettre au premier plan* s'oppose à *Mettre en arrière plan* et *Texte en dessous* est en contradiction avec *Texte au-dessus*. L'absence d'approche méthodique se confirme. De plus, ne pouvant anticiper, l'intention se résume à "essayer pour voir ce que cela donne".

Nous repérons deux principes de la réaction d'essai si nous nous appuyons sur la démarche de Thierry. Le premier principe est celui d'une démarche correspondant au schéma : essai-erreur. Autrement dit, le sujet tente, expérimente sans anticiper. Le résultat incorrect entraîne l'apprenant à revenir à la situation initiale et à renouveler le schéma de la démarche. Le second principe, au niveau de la succession des démarches de la réaction d'essai, répond à une logique de l'élimination. En effet, à deux moments, le stagiaire oriente son choix par élimination de propositions inappropriées. Tout d'abord, Thierry occulte des commandes qui ne sont pas en lien avec l'objet de la consigne. Ensuite, l'expérimentation de la première possibilité, constituant une des propositions de la ramification de la fonction *Ordre*, étant improductive, cet acteur l'élimine et effectue la suivante.

L'apprenant, en réaction à la prise de conscience de la méconnaissance mais aussi en réaction aux composantes affectives qui l'animent, essaie des possibilités pour répondre à l'exercice. Pour ces raisons, nous avons nommé cette ultime phase de l'activité intuitive : la réaction d'essai.

Christine :	Extrait n° 1 « "Insertion" "Format" "Caractère" Onglet : "Espacement" Dans zone de saisie "point et plus", tape : "10" » (observation) – « Je voulais voir ce que cela donnait. Si par hasard, ça voulait dire aller mettre dix points. [...] Je vais voir si je peux faire des points. » (entretien) Extrait n° 2 « "Format" - "Paragraphe" - Dans fenêtre "Paragraphe", onglet "Enchaînement" - Dans fenêtre "Paragraphe", onglet "Espacement et retrait" - Sélectionne "Espacement : double" » (observation) – « En fonction des mots qui pourrait avoir un rapport avec ces points de suite à appliquer dans le texte. Donc ça pourrait être un espacement, ça pourrait être... » (entretien)

Le premier extrait de Christine illustre la manifestation d'une réaction d'essai. L'entretien, quant à lui, nous apporte des précisions concernant ses intentions lorsqu'elle agit de telle sorte.

Comme dans le cas de Thierry, l'observateur ne peut distinguer l'exploration du tâtonnement intuitif et l'amorce d'une démarche de réaction d'essai. Les premières actions constituent une recherche dans les menus de l'outil d'application. Concrètement, Christine explore, une nouvelle fois, le menu "*Format*" puis "*Insertion*". Cette fois, elle ne reste plus au niveau de l'arborescence mais active une commande dans ce dernier menu : "*Caractère*". L'apprenant élargit, encore une fois, le champ de recherche en allant plus loin dans les fonctionnalités de l'outil. Elle est toujours dans le cadre d'une exploration sans anticipation de ce qu'elle va trouver. Face à une fenêtre qui vient d'apparaître, elle remarque un onglet, "*Espacement*". En réalisant un rapprochement[152] entre cette rubrique et l'insertion de points de suite, elle constate une zone de saisie et expérimente. Toute cette démarche n'est sous-tendue que par une réponse intuitive à ce qui s'affiche à l'écran. Nous sommes dans le cadre du schéma : stimuli/réponse.

A ce moment, Christine expérimente, inscrivant "*10*" dans le champ de saisie "*Espacement*". Nous retrouvons l'absence d'anticipation du résultat. L'intention est toujours de voir ce que cela donne. L'association d'idée est également très approximative. Comme le mentionne cette stagiaire, une part de hasard est investie dans cette démarche. Nous confirmons qu'il s'agit bien de "faire du lien" et non de "faire un lien" logique entre une fonction et l'énoncé de l'évaluation.

Nous pouvons mesurer la volonté de répondre à la consigne de n'importe quelle façon que ce soit chez Christine. Consciemment, opérer des démarches hasardeuses, répondant au schéma "essai-erreur" et procédant par élimination aux aléas d'une exploration dénote un désir de trouver. Ce dernier est alors de même intensité que la frustration lors du constat d'un résultat incorrect. Il semble que Christine soit, plus que jamais, animée par ce souhait de mettre des *points de suite,* tel est le stimulus suscitant une réponse.

Le second extrait confirme la procédure d'élimination des propositions, le schéma "essai-erreur", la motivation "faire pour voir ce que cela donne" et l'absence de méthode. La distinction entre Christine et Thierry se situe au niveau des choix des essais. La volonté de donner du sens à l'action intuitive est plus visible chez Christine. Elle mentionne, en permanence, l'intention de faire un lien sémantique. Thierry adopte une attitude beaucoup plus empirique et aléatoire. En d'autres termes, Christine sous-tend l'action par un mode d'associations d'idées alors que Thierry a une approche plus systématique.
Le caractère aléatoire et l'absence de méthode peuvent alors être considérés comme variable. Nous attribuerions un degré d'incertitude plus important à Thierry qu'à Christine bien que celui-ci opère également un rapprochement entre une commande et la consigne.

Le second extrait de Christine reprend les mêmes principes que les précédents illustrant la manifestation de la réaction d'essai. Elle débute par une exploration. Puis elle devient une expérimentation avec un caractère aléatoire assuré mais pouvant être variable en fonction de la logique du sujet.

[152] Rapprochement qui n'a rien d'évident lorsque l'on connaît relativement l'outil de bureautique Word.

En procédant par élimination des essais incorrects, l'apprenant élargit le champ d'expérimentation à l'ensemble de l'environnement de l'outil d'application de bureautique. Ce dernier s'affiche comme un champ ouvert de possible dans lequel une fonction de l'outil d'application est susceptible de répondre à l'objet de l'énoncé.

Nicole :	« Je sais pas... j'essaye encore mais je sais pas... J'essaye tout ce que je peux ! »
Odile :	« Là, je suis allée un petit peu dans tout. » – « Et puis ça marche toujours pas. J'essaye... j'essaye de plusieurs façons. J'essaye d'aller dans la petite truc d'annuler, avec la petite flèche pour retour d'heu... frappe, là ! »

Nicole et Odile laissent, maintenant, exprimer complètement leur intuition. Définitivement, une approche méthodique est absente dans la réaction d'essai : « *J'essaye tout ce que je peux !* » ; « Là, je suis allée un petit peu dans tout ». Plus aucune référence à une leçon ou à un souvenir n'est de mise. Les modèles d'actions sont stimulés par la situation. L'intention persistante consiste à essayer plusieurs propositions dans l'espoir de trouver, par hasard, la solution attendue pas l'énoncé de l'évaluation.

Lorsque Odile parle de la *petite flèche pour retour*, elle fait référence à la commande d'annulation de la dernière action entreprise, se situant dans le menu *Edition*. Nécessairement, cette commande doit être activée pour revenir à la situation avant l'expérimentation. L'essai produit, le plus souvent, une modification de la mise en page du document. L'apprenant alors rectifie les modifications effectuées.
Nous ouvrons une brève parenthèse à ce niveau. L'erreur fait partie prenante du processus d'apprentissage car elle n'est sujette ni à une appréciation ni à un jugement grâce à l'absence de rapport intersubjectif avec l'outil informatique. L'apprenant peut alors se tromper. L'erreur est constructive puisqu'elle peut être rectifiée. Cette démarche propose une acquisition de savoir voire une appropriation. Dans le cas présent, la possibilité de commettre des erreurs peut désorienter l'apprenant. L'absence de méthode et la prédominance affective dans l'activité intuitive font de l'erreur une possibilité pour le sujet de se perdre face à plusieurs propositions, sans savoir laquelle est la bonne.
Fermons cette parenthèse. Revenir à la situation initiale, dans le cas d'Odile, est une nécessité. D'une façon pragmatique, l'acteur rétablit la mise en page qui convient à l'exercice. Cependant, cette idée de repartir à zéro n'est pas nouvelle. Elle est énoncée par plusieurs sujets. Il semble que les stagiaires aient besoin de recommencer, de revenir à la situation initiale comme pour effacer l'ensemble de leurs démarches. Six apprenants sur douze fermerons le document et l'évaluation de synthèse pour les rouvrir tel qu'ils étaient, en début de la séance.

La réaction d'essai correspond donc à une volonté "d'essayer pour voir ce que cela donne". De prime abord, les sujets semblent réaliser une nouvelle démarche de recherche d'information. Cependant elle est l'amorce d'une réaction d'essai. L'intention de l'apprenant est essentiellement motivée par une volonté d'agir et de répondre à l'objet de la consigne en réaction à des composantes affectives prégnantes. Rappelons les principes de la réaction d'essai :

- L'exploration intuitive induit le schéma "stimuli-réponse" ;

- la manifestation est en deux temps : exploration-expérimentation ;
- l'environnement est un champ ouvert de possible ;
- la démarche ne fait pas référence à une méthode si ce n'est essai-erreur ;
- L'apprenant procède par élimination.

➢ L'absence de méthode

"Aléatoire" semble être le qualificatif le plus approprié car il caractérise l'absence de méthode. A travers la manifestation de la réaction d'essai, ce point a été abordé. Nous insisterons, tout de même, car l'absence d'une approche méthodique est à son apogée lors de cette phase de l'activité intuitive.

Fabienne :	« Ca, c'est des manœuvres qu'on fait un peu au hasard pour voir ce que ça donne... » – « Ah oui ! Des fois je le fais carrément au hasard ! »
Christine :	« J'essaye au hasard pour voir ce que cela donne ! » – « Non, c'était pour essayer aussi ! » - « Je voulais voir ce que cela donnait. Si par hasard, ça voulait dire aller mettre dix points. »
Henri :	« Ben quelquefois heu... Quand on me dit de faire le point, j'y arrive ! Mais quelquefois j'y arrive heu... je dirais entre guillemets : par hasard. Dans celui-là, pas dans les autres... Bon, ils sont plus simples. Et heu... C'est vrai que j'aurais dû de temps en temps revenir dessus pour bien avoir capter »
Nicole :	« Je sais pas... j'essaye encore mais je sais pas... J'essaye tout ce que je peux ! » – « Des fois, je me dis : je vais essayer ça ! »

La volonté de répondre à la consigne et le désir d'agir n'interfèrent pas sur la prise de conscience du caractère intuitif et aléatoire des actions menées. Avec lucidité, Fabienne remarque son manque de méthode et l'improbabilité d'un résultat satisfaisant. Que pouvons-nous retirer de l'état d'esprit de l'apprenant à partir de cette situation ? Impliqué personnellement et fortement comme nous l'avons vu, le stagiaire ne peut se résigner à l'échec. Par conséquent, il se doit de tout essayer pour répondre à la consigne. En l'absence de base d'opération, Fabienne, en fin d'activité intuitive, agit aléatoirement comme pour se prouver qu'elle a tout envisagé. De plus, l'instant d'un moment, elle repousse l'échéance de l'échec puisqu'elle agit encore pour la réussite.

Fabienne, Christine et Nicole, explicitement ou à demi-mots, avance l'intention et la motivation principale de la réaction d'essai. Unanimement, les sept stagiaires invoquent un "essai pour voir ce que cela donne". L'absence de méthode se dissimule derrière ses mots. Ceux-ci traduisent une incapacité à anticiper le résultat. Par conséquent, l'acteur soupçonne déjà une nouvelle démarche intuitive et aléatoire. En aval, avec une telle intention, l'action ne peut être appliquée dans une procédure structurée et organisée.

L'action est une réponse à un stimulus. Plus exactement, il faut parler de stimuli puisqu'il s'agit, en grande partie, de composantes affectives comprises entre le refus de l'échec et le désir de réussir. Dans de telles circonstances, l'action représente le refus de la résignation. L'intention téléologique désignant le projet s'appauvrit. L'intention substantive exprimant le désir d'agir s'accroît. Nous comprenons alors pourquoi les stagiaires vont jusqu'au bout de l'absurde : « J'essaye tout ce que je peux ! ».

Le témoignage d'Henri apporte un élément supplémentaire par rapport à l'absence de méthode. Bien qu'il soit peu probable de trouver la solution pendant la phase de réaction d'essai, cela arrive, tout de même. Qu'entendons-nous alors dans les propos d'Henri, quand tel est le cas ? L'absence de méthode soumise à un caractère aléatoire semble surprendre, en premier lieu, l'acteur lui-même. D'autre part, il ne paraît pas qu'Henri ait, de par la réussite, acquis le savoir-faire exercé dans l'évaluation. Dans ce cas, le rapport qu'entretient l'apprenant avec ses actions, du fait de la manifestation de l'intuition, est distant. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'attention est uniquement orientée vers le résultat mais pas sur les moyens pour y parvenir. De ce fait, un résultat correct ne donne pas à l'acteur l'opportunité de comprendre exactement ce qu'il a fait.

Il est temps d'observer maintenant plus précisément l'activité affective, stimulant l'activité intuitive. Percevoir plus finement les composantes affectives nous permettrons de mieux comprendre tout le caractère intuitif, instinctif et aléatoire de l'activité des douze apprenants retenus.

4. Une activité affective prédominante

Neuf apprenants sur douze expriment, à travers leurs comportements et/ou l'énonciation des situations, la présence de composantes affectives dans leurs démarches de résolution de situations problématiques. Trois personnes n'ont pas manifestées de décharges émotionnelles durant l'activité intuitive. Si celles-ci n'ont pas exprimé leurs émotions, nous n'en déduisons pas pour autant une absence d'activité intuitive. Nous pensons plus précisément que ces stagiaires ont fait preuve d'une "auto-emprise". En d'autres termes, ils ont freiné l'expression des composantes affectives en présence d'un observateur.

A travers le témoignage et l'observation des sujets, nous aborderons quatre points identifiant l'activité affective durant l'activité intuitive : l'augmentation de l'intensité des composantes affectives, la manifestation des émotions à travers les décharges émotionnelles, un processus d'équilibre entre la frustration et le désir, l'interférence de l'activité affective sur l'activité cognitive.

a. L'augmentation de l'intensité des composantes affectives

Nous avons constaté chez Christine une forte croissance de l'intensité des composantes affectives. Nous allons suivre l'évolution de l'activité affective durant toute la manifestation de l'intuition, de l'ante début à la réaction d'essai. Nous étayerons, ensuite, les propos de Christine avec ceux de Jacqueline et de Thierry et observerons l'incidence de l'activité affective en corrélation avec les notions de responsabilité et d'implication de l'apprenant dans la situation-problème.

Le cas de Christine comporte un intérêt particulier car elle évoque un changement d'attitude par rapport à des sentiments qui s'opposent. Pour le moment, prenons connaissance de la disposition de cette stagiaire lors de l'évocation de l'ante début.

Christine :	« Chantonne » (observation) – « C'est parce que je suis bien et ça ne va pas très vite donc ça m'aide à passer le temps. » (entretien)

Le recoupement des données de l'observation et de l'entretien soumet un état de sérénité et de bien-être chez l'apprenant. Pour le moins, Christine est dans de bonnes dispositions pour commencer l'évaluation. Son attitude, « *chantonne* », correspond à des sentiments modérés, marquant une certain tranquillité : « *parce que je suis bien* ».
Cette disposition correspond à la lecture des leçons et à leur exercice de renforcement. Christine ouvre l'outil d'application. Le didacticiel affiche, à l'écran, la consigne pour l'exercice de synthèse. La lenteur de l'application favorise cette quiétude, affichée par cette stagiaire.

Christine :	« Bon enfin c'est pas grave ! Donc je me suis dit : « c'est pas dans format. J'ai dû me tromper. »

Nous remarquons une évolution sensible par rapport à la situation de l'ante début. A ce moment précis, la réaction instinctive vient de se conclure. Christine a pris connaissance de la consigne. Sa base d'opération étant lacunaire, elle n'a pas une vision globale de l'activité à entreprendre et ne peut insérer les points de suite demandés. Cependant, elle va agir en fonction des informations retenues lors de la leçon (utilisation du menu *Format*). Ces dernières forment un modèle d'actions se résumant à l'activation du menu *Format.*
Très rapidement, Christine ne sait que faire après avoir sélectionné ce menu. Alors la manifestation de l'intuition s'exprime à travers une réaction instinctive, s'apparentant à une démarche de recherche et à une exploration de menu précité. L'objet est se remémorer les informations concernant la procédure prétendument oubliée. N'obtenant pas un résultat satisfaisant, au niveau du discours privé, cette stagiaire fait un bilan concis de sa première démarche.

L'apprenant a cessé de chantonner ce qui constituait un bon indicateur du bien-être de cette stagiaire. Nous ne pouvons guère aller plus loin dans l'état d'esprit de Christine. Nous remarquerons, tout de même, que cet acteur anticipe, peut-être grâce à l'expérience, l'émergence de composantes affectives. Il semble que le sujet essaie de rester dans les dispositions qui étaient les siennes avant la réaction instinctive. Elle s'encourage, au niveau du discours privé, à minimiser l'impact du résultat sur ses émotions : « Bon enfin c'est pas grave ! ». Suite à cela, l'apprenant rebondit immédiatement sur une nouvelle recherche suivant le même procédé que la réaction instinctive. Elle entre, ainsi, dans la phase de tâtonnement intuitif.

Christine :	« Et bien, je me suis dit : « ne nous énervons pas sur société, sur ces points de suite sur tout ça »

Les démarches de recherche d'information se sont enchaînées. A chaque fois, le résultat n'était pas concluant. Malgré l'effort de minimiser l'importance des résultats insatisfaisant, l'activité affective s'est intensifiée. Le maître mot, maintenant, est l'énervement. Christine contrôle encore ses sentiments puisqu'elle arrive à les canaliser au niveau du discours privé.
Pour la seconde fois, Christine fournit l'effort d'affaiblir l'agacement latent. Elle réemploie la stratégie de minimisation de l'importance de ce point de l'évaluation. D'ailleurs, suite à cela, cette stagiaire prend un certain recul par rapport à la situation-problème. Comme nous aurons l'occasion de le traiter

plus bas, une prise de recul est une démarche volontaire afin de diminuer l'intensité du ressentiment affectif. Interrogeons-nous sur les raisons de cet énervement.

Christine :	« De l'agacement ! Je me dis que c'est pas une machine qui va m'enquiquiner ! Je peux être plus intelligente qu'elle ! Je vais trouver ! » – « Mon discours privé était pratiquement orienté vers l'agacement. Je me suis dit : je veux y arriver, j'ai envi d'y arriver ! En gros, c'est ça ! »

Il y a deux points à considérer dans cet extrait. Tout d'abord, l'énervement peut provenir de la résistance d'une machine par rapport à l'homme mais est-ce réellement la cause de l'agacement ? Outre la résistance de la machine, nous retenons l'expression : « *être plus intelligente qu'elle !* ». A travers celle-ci, l'apprenant s'interroge sur ses propres capacités. Face à un outil, Christine doute de ses compétences à répondre à la consigne mais aussi à celles de résoudre son problème. La supériorité de la machine ne vaut que s'il y a une répercussion négative sur un rapport à soi. Nous sommes face à un transfert de l'incompétence sur une pseudo supériorité de l'intelligence d'un programme informatique. Plus exactement, cette stagiaire est énervée car elle ne peut admettre de ne pas être capable d'appliquer le contenu des leçons dans l'évaluation ou de répondre à la demande d'une machine. Se dessine une implication personnelle de l'apprenant à travers l'enjeu de réussir ou d'échouer. L'impact de cette situation sur le rapport à soi comme apprenant nous renvoie à la capacité du sujet d'où la motivation de la réussite et de l'action pour y arriver seul : « *Je vais trouver !* » - « *Je me suis dit : je veux y arriver, j'ai envi d'y arriver !* ». L'énervement n'est donc pas dû uniquement à l'obtention d'un résultat insatisfaisant mais à ce qu'il représente pour l'apprenant.

Le deuxième point correspond à l'équilibre entre la frustration et le désir. L'agacement constitue l'expression de la frustration. La plupart du temps, ce sentiment n'est pas accepté. Pour revenir à un seuil plus tolérable, l'apprenant doit compenser. A ce niveau, il équilibre l'activité affective par des sentiments antinomiques. Christine déclare l'agacement et compense par le désir : « *je veux y arriver, j'ai envi d'y arriver !* ».

Christine :	« L'agacement c'est vraiment : Bon sang, tu devrais trouver ! C'est quelque chose que tu sais ! Tu vas le trouver ! Tu l'as déjà vu ! Tu dois le trouver ! Tu sais ! »

Christine s'encourage car elle ne peut tolérer une frustration. Le stagiaire a besoin d'avoir une image de lui, pour le moins, neutre. Cette neutralité nous la retrouvons dans les composantes affectives. L'apprenant équilibre le ressentiment de la frustration par l'évocation d'un désir de même intensité. Christine s'acharne à faire basculer son discours privé vers le désir de réussir pour contre-balancer l'énervement ressenti dû à l'échec. Un peu plus bas, nous constaterons cet équilibre systématique entre le désir et la frustration. Sans quoi, le déséquilibre provoque l'abandon de l'acteur. Une fois ré-équilibrée, l'activité affective mène l'acteur à entamer une nouvelle démarche qui tend vers la réalisation de la consigne.

Christine est dans une phase de tâtonnement intuitif. En effet, l'oubli est identifié comme la cause, expliquant la situation problématique. Elle va enchaîner avec une nouvelle démarche de recherche d'un déclencheur pour inciter une remémoration.

Christine :	« Tapote de la main » (observation) - « Ca m'empêche pas. Simplement ça m'empêche d'heu... de chercher n'importe où dans l'ordinateur par agacement ! Si vous voulez, je tape des doigts en disant : « je vais y arriver ! Je vais y arriver ! ». Mais en même temps, je fais un effort de mémoire » (entretien)

Toujours dans le cadre de démarches de recherche, le ton est maintenant bien différent de celui de l'ante début. Les composantes affectives s'intensifient toujours plus. A tel point que Christine ne peut plus contrôler son énervement. En fait, elle ne peut plus le maintenir au niveau du discours privé. Les décharges émotionnelles apparaissent à travers son comportement : « Tapote de la main ». Pour l'ensemble des apprenants, lorsque l'intensité est trop importante, l'acteur ne contrôle pas certains signes de nervosité. D'ailleurs, d'autres manifestations, au niveau du visage, par exemple, nous ont sûrement échappé. Les composantes affectives, exprimées dans le discours privé, ont besoin d'être extériorisées. L'apprenant évacue ainsi une partie de l'énervement. Comme si tapoter des doigts libérait un peu de place au désir de réussir. En approfondissant un peu plus, le fait de tapoter sur le tapis de la souris ne serait telle pas l'expression de l'agacement associée à la volonté de cliquer sur la souris, symbolisant l'action ? Les composantes affectives antinomiques ré-équilibrées, cette stagiaire reprend une réflexion dans et sur l'action, faible soit-elle : « *en même temps, je fais un effort de mémoire* ».

« *je vais y arriver ! Je vais y arriver !* », Cette expression représente le désir de réussir. D'ailleurs, ne faut-il pas entendre : je veux y arriver c'est-à-dire je ne peux admettre de ne pas y arriver. Cette phrase redondante indique l'adoption d'un point de vue optimiste et encourageant ou feint de l'être. Au niveau du discours privé, l'apprenant l'a émise principalement pour neutraliser la résurgence de la frustration. Il tente, en équilibrant les sentiments antinomiques, de gérer l'activité affective afin d'émettre une activité cognitive. Cette gestion de l'affect montre, une fois de plus, le refus de la résignation à l'échec, échec personnel d'être incapable d'y arriver.

Christine :	« Exprime à voix basse : "je sais pas où sont les... » (CHRISTINE, observation Pt. 32)

Le premier pas vers la réaction d'essai s'articule avec l'irrecevabilité de l'oubli. Les émotions ne sont plus contrôlées. Le discours privé surgit à haute voix au moment où les composantes affectives sont les plus intenses. L'apprenant a besoin de verbaliser pour faire sortir l'énervement prégnant. Lorsque Christine dit quelle ne sait pas où sont les... entendons par la suite : les points de suite. Par cette décharge émotionnelle, cette stagiaire déclare sa méconnaissance de la procédure. Pour le moins, ce comportement peut contribuer à la prise de conscience de la méconnaissance.

L'évolution de l'activité intuitive s'accompagne d'une croissance de l'intensité de l'activité affective. La réaction d'essai représente l'apogée du ressentiment de l'énervement et indéniablement du désir de réussir. Au fur et à mesure, l'implication de l'acteur s'accroît car l'enjeu est de plus en plus personnel. Le phénomène de réaction dans l'activité intuitive tient, pour une grande part, à l'intensité des sentiments. Par ailleurs, la responsabilité et l'implication sont les deux piliers de l'intention substantive c'est-à-dire l'intention d'agir malgré le caractère intuitif et inefficace des démarches.

b. La responsabilisation et l'implication de l'apprenant dans la situation-problème

Seul l'apprenant est à l'origine de la difficulté et du problème d'où sa responsabilité. C'est un des postulats de l'autoformation. Le stagiaire est l'acteur essentiel et principal de sa formation au sein de son espace de travail, il ne peut reposer la culpabilité du problème sur une tierce personne. D'ailleurs, l'intérêt d'une formation informatique réside principalement dans l'absence de rapport inter-subjectif propre à la relation homme/machine. En effet, ce phénomène renvoie finalement le problème de la situation sur l'apprenant et sur sa pratique. L'acteur conçoit que son initiative, ses actions et sa pratique sont à l'origine de la présente situation. Par conséquent, l'apprenant tend à prendre conscience que l'erreur ou le problème lui incombe.

Cette responsabilisation, en corrélation avec l'intensité des composantes affectives, suscite un renforcement de l'implication de l'apprenant dans la situation-problème. Le sujet de l'action, celui des émotions et maintenant celui de la responsabilité, dans les témoignages, est invariablement le pronom personnel "*Je*". L'immersion dans la situation-problème est totale. L'apprenant remet en cause non seulement ses compétences mais aussi tout ce qui le caractérise : ses représentations, ses capacités, ses qualités, etc. Par conséquent, l'intensité des composantes affectives ne fait que s'accroître davantage. A chaque résultat insatisfaisant, l'acteur, incapable de résoudre la situation, accroît proportionnellement son désir de réussir.

Cette implication et cette responsabilisation de l'agent sont capitales dans la construction de méthode. Elles suscitent un besoin de se structurer, de "s'auto-constituer" un acte d'apprendre personnel. En d'autres termes, l'acteur ne peut tolérer d'être incompétent et construit alors des pratiques plus efficaces. La responsabilité du problème permet au sujet de remettre en cause ses compétences et de réviser ses pratiques instinctives pour apprendre.

Jacqueline : « Ah ! Je suis déçue ! Je suis excessivement déçue ! Je m'en veux de ne pas... de ne pas réussir, déjà ! Parce que j'espère, à chaque fois que j'applique la leçon, c'est d'avoir ce petit bravo qui s'affiche, tout de suite ! c'est sûr ! »

La mention "*Bravo*" qui s'affiche à l'écran n'est pas fondamentalement l'objet de la satisfaction de l'apprenant. Il sanctionne surtout la capacité de réussir. A l'opposé, l'absence de la mention renforce l'incapacité d'où une déception excessive et une situation difficilement acceptable. L'apprenant met en doute, dans ces circonstances ses capacités : « Je m'en veux de ne pas... de ne pas réussir ». Seule l'espoir de réussir peut atténuer cette déception. L'acteur va alors intensifier son désir proportionnellement à celui de la frustration de l'échec et continuer de trouver une solution pour exécuter la consigne.

En d'autres termes, l'enjeu n'est pas la réussite d'un simple exercice mais d'un rapport à soi acceptable émergeant d'une situation-problème dont l'acteur en est l'auteur. Pour ces raisons, les stagiaires abandonnent qu'après maintes démarches intuitives. Rappelons-nous, lors de la réaction d'essai, les propos de Nicole : « *j'essaye tout ce que je peux* ». Cette stagiaire entreprendra trente démarches intuitives allant de la réaction instinctive à la réaction d'essai. Ceci correspond à plus de

deux heures sur une activité intuitive, sur un point précis. La formation individualisée étant limitée dans le temps, allant grossièrement de trente à trois cent heures, les apprenants ne peuvent rester pratiquement une séance sur un problème. Et pourtant, Nicole ne pourra se résigner à l'échec qu'après plus de deux heures.

Nicole :	« En même temps, je veux vraiment y arriver parce que je me dis après tout heu... même si c'est dur et un petit peu compliqué en même temps, il faut que j'y arrive ! »

Nous mesurons l'obstination de Nicole. Malgré le temps passé à la résolution de la situation-problème, un seul objectif prime : « *je veux vraiment y arriver... il faut que j'y arrive !* » La compréhension et l'apprentissage sont générés par l'implication et par le désir de réussir. Quelque soit l'obstacle, compliqué ou non, Nicole souhaite le surmonter. D'ailleurs, ce témoignage est émis alors qu'elle ne supporte pas l'irrésolution de la situation-problème dans laquelle elle est.
La responsabilisation et l'implication maintiennent l'activité affective et encourage sa longévité jusqu'au moment où l'intuition se manifeste dans des démarches aléatoires. Alors, seul le désir de réussir persiste. Plus exactement, le sujet provoque ce désir parce qu'il ne peut tolérer l'échec personnel.

Notons que la responsabilité de situation et l'implication personnelle du sujet sont dues, avant tout à la nature du dispositif de formation. L'approche pédagogique de la formation individualisée et la relation homme/machine individualisent et personnalisent le mode d'apprentissage et la construction de l'acte d'apprendre. De plus, la distance entre le formateur et l'acteur encourage cette notion de responsabilisation. Enfin, le retour sur soi, à travers les rétrospections ou la mise en doute de ses compétences, est induit par le dispositif pédagogique. Les didacticiels sur lesquels travaillent les stagiaires sont éloquents puisqu'ils s'intitulent : logiciels d'autoformation Word, Excel ou Access.

c. La manifestation des émotions à travers les décharges émotionnelles

Le rire, les sons inarticulés, les mouvements, les soupirs, etc. donnent corps aux décharges émotionnelles. VYGOTSKY, en 1934, dans l'article *Les racines génétiques du langage et de la pensée*, identifie l'origine de ces réactions. Celles-ci prennent naissance au niveau de l'émotion et ne sont donc pas liées aux "réactions intellectuelles". Elles sont incontrôlées, inconscientes et non intentionnelles. Ce psychologue associe les décharges émotionnelles à "*une réaction instinctive ou [de] quelque chose qui en est extrêmement proche*" (1985, p.50). D'autre part, elles s'expriment chez l'homme comme chez l'animal dans un niveau de langage primaire. POPPER (1984, p.70) parle de "niveau inférieur du langage" dont les fonctions sont d'une part "une fonction expressive" et d'autre part "une fonction d'appel".
Dans le cadre de notre recherche, notre attention se focalise sur la fonction expressive. Des décharges émotionnelles surgissent à plusieurs reprises, dans l'activité des neufs stagiaires. Par le biais de Giovana, dans un premier temps, nous observerons comment se manifestent-elles. Dans un second temps, nous nous concentrerons sur l'ensemble des démarches émotionnelles de Nicole, leur fréquence et leur évolution. Ces deux personnes sont représentatives des sept autres.

➢ L'expression des décharges émotionnelles

Le témoignage de Giovana va nous permettre d'observer les décharges émotionnelles. Il recoupe, à chaque fois, les propos des autres apprenants impliqués dans une activité intuitive.

Giovana :	« j'ai pas un tempérament calme (petit rire). Par rapport à mes autres collègues peut-être que... que je réagis plus. Mes origines italiennes sortent, peut-être, de là ! »

Le caractère expansif des personnes appartenant à une culture méditerranéenne peut être une explication de la fréquence de l'apparition de décharges émotionnelles. Il n'est cependant pas suffisant au regard des huit autres apprenants. Tous n'appartiennent pas à cette culture et pourtant expriment très fréquemment des décharges émotionnelles. Par contre, la personnalité de l'acteur n'est pas à négliger. Certains caractères peuvent être plus sensibles à exprimer ce qu'ils ressentent que d'autres. Dans le cas présent, Giovana dit qu'elle aurait une propension à extérioriser raisonnement et émotion à travers ses gestes et la parole.

Giovana :	« Parce que, évidemment, quand ça m'énerve, je parle (petit rire) ! »

La notion de décharges émotionnelles rend compte d'une relation de cause à effet : "*je suis énervée donc je parle*". L'expression orale de Giovana intervient au moment où le ressentiment de l'affect, l'énervement, ne peut plus être contenu. L'activité affective affaiblit le contrôle que peut avoir le sujet par rapport à son comportement. Pendant un lapse de temps, l'acteur, affecté par l'énervement, ne maîtrise plus complètement son attitude, des signes de nervosités apparaissent. A ce moment, la frustration s'exprime sous forme de décharges émotionnelles.

Giovana :	« Oui, oui, oui, je me parle un petit peu, parfois. Ca me sort c'est-à-dire j'articule. Non seulement dans ma tête mais j'articule donc. Parfois, je suis gênée. Sans m'en rendre compte, j'ai le casque sur les oreilles. Même pour les autres collègues, je me dis : mince, bon ben... Je me dis à un moment donné : tais-toi ! Parle dans ta tête ! »

Dans un dispositif de formation individualisée et informatisée, un calme relatif doit régner dans la salle pour donner à chacun la possibilité de se concentrer sur son travail. Les stagiaires en sont informés.

Giovana nous permet d'accéder à une petite partie de l'activité psychique dans la situation problématique. Le discours privé[153] est le lieu où se lient réflexion, raisonnement, perception, émotion, etc. concernant ce que fait l'acteur. Ce monologue permanent accompagne l'action. Spontanément, Giovana valide l'existence de ce discours articulé dans lequel l'apprenant est le locuteur et le destinataire. Il exprime à la fois une réflexion et des émotions dans et sur l'action.

L'apprenant accompagne sa réflexion ou tout autre commentaire du discours privé par des gestes et par la parole. La verbalisation de mots dans le langage intérieur ne suffit plus à maîtriser les émotions. Les décharges émotionnelles indiquent des sentiments prégnants. Si intenses qu'ils ne peuvent être canalisés psychiquement. Ce n'est qu'une fois exprimées que les décharges émotionnelles sont

[153] S'apparentant à la pensée intime, au monologue, au discours intérieur ou encore au langage égocentrique.

conscientes chez l'acteur. Comme VYGOTSKY le soulignait, elles représentent une réaction instinctive. En tant que telle, elles sont incontrôlées par l'acteur.

Giovana tente, tant bien que mal, d'avoir une emprise sur ses émotions et sur son comportement : « *Je me dis à un moment donné : tais-toi ! Parle dans ta tête !* ». Ce monologue marque une prise de conscience d'une part de son attitude et d'autre part l'incidence de celle-ci sur les pairs avoisinants.

Contrôler les composantes affectives nécessite de maintenir une certaine distance par rapport à la situation. Il s'agit de maîtriser son comportement tout en portant une réflexion dans et sur l'action. Bien que les stagiaires alternent prises de recul et implication dans la situation-problème, ils ne peuvent, en même temps, être attentifs à leur attitude et être concentrés sur l'action. Par conséquent, l'ensemble des apprenants, à un moment ou à un autre, sont au plus proche de l'action, ressentent la frustration de l'échec et ne peuvent avoir le recul nécessaire pour contrôler les décharges émotionnelles, au constat de cet échec.

Henri :	« "Annule à chaque fois" "Soupire" "Ascenseur - descend dans le document" "Saute à une autre consigne - cas *Insertion image*" » (observation) « ça m'a énervé et je suis allé ailleurs. Parce que il y a des moments quand je suis bloqué... bon je me dis : « pfff... [soupir] aller... c'est... peut-être qu'heu... mon cheminement n'ai pas bon » (entretien)

Nous retrouvons chez Henri l'énervement comme vecteur de l'expression de la décharge émotionnelle : le soupir. Ce dernier apparaît à la conclusion d'une démarche infructueuse et au constat d'un résultat insatisfaisant. A ce moment précis, l'activité affective s'intensifie et donc s'exprime.
Cependant l'expression de la décharge émotionnelle ne représente pas toujours un sentiment identique. Le soupir, dans le cas d'Henri, n'exprime pas exactement l'énervement mais plus spécialement la frustration, celle de ne pas avoir adopté un cheminement correct. L'émotion suscite la manifestation d'une décharge émotionnelle. Cette dernière exprime la cause de l'énervement c'est-à-dire la frustration de ne pas réussir.

Maryse :	« "Format" "Cellule" "Dit : Ah oui ! D'accord !" » (observation) – « Il fallait aller dans "Cellule", heu... "Cellule"... "Format automatique", un truc comme ça ! Et c'était pas heu... Comment ça s'appelle ? Pour heu... "Centrage sur heu...", voilà ! Et j'ai trouvé. Après j'ai fait « Ah », j'ai dû faire un soupir après ! Non ? » (entretien)

L'énervement est le sentiment le plus souvent mentionné dans les propos des stagiaires. Il n'est pourtant pas le seul a suscité une décharge émotionnelle. Maryse exprime un tout autre sentiment. Il s'agit d'un soulagement et d'une satisfaction d'avoir réussi à résoudre la situation-problème. Notons qu'une fois de plus, la décharge émotionnelle intervient après l'exécution d'une démarche et au constat du résultat obtenu comme le montre le recoupement des données de l'observation et de l'entretien.

Nous parlons de décharges émotionnelles et évoquons, en même temps, des brides de phrases. Ne devons-nous pas distinguer les gestes et les sons de la verbalisation ?

Dans certaines circonstances, la verbalisation d'une partie du discours privé peut être considérée comme une décharge émotionnelle. En effet, si elle provient de l'affect et survient à la conclusion d'une démarche, elle a pour fonction l'expression de la frustration ou de la satisfaction. Elle est alors indubitablement liée à l'émotion et dans ce sens, conforme à une décharge émotionnelle.

Cependant, nous le verrons un peu plus loin, la verbalisation peut également se distinguer d'une décharge émotionnelle. Elle est, quelquefois, la manifestation d'une attention particulière concernant la démarche qui est en train de se réaliser. La rétrospection sur des actions est accompagnée, dans un certain cas, d'une verbalisation permettant de suivre le raisonnement de l'acteur et de prendre pleinement conscience de ce qu'il fait quand il le fait. Cette verbalisation est issue, cette fois, d'une réaction intellectuelle et non de l'émotion. La fonction de la verbalisation est alors de clarifier les actions entreprises.

Dans le cas présent, les décharges émotionnelles et la verbalisation d'une partie du discours privé sont totalement incontrôlées. Le plus souvent, elles expriment la frustration de n'avoir pu résoudre la situation-problème.

- La fréquence et l'évolution des décharges émotionnelles

A travers le comportement de Nicole, nous avons l'expression de plusieurs décharges émotionnelles. Toutes surgissent à la conclusion de démarches intuitives et se manifestent au moment précis du constat de l'inefficacité des actions.

Nicole :	« "Dit : Rohh" "Se gratte la tête" "Se gratte la tête à nouveau" "Dit : Rha" "Chuchote" "**Dit : j'ai oublié**" "Chuchote" "Se touche le visage" "Chuchote" "Soupire" "Chuchote" "**Dit : je m'en rappelle plus**" "Chuchote" "Hoche la tête de droite à gauche (réciproquement)" "Chuchote : C'est pas vrai !" "**Dit : Qu'est-ce que c'est que ce truc encore**" "Soupire et chuchote" "Hoche la tête de droite à gauche (réciproquement)" "Soupire" "Regarde sa montre et soupire" "Dit : Je vais attendre. **Je comprends rien**" "Dit : Rhoo !!!" "**exprime à voix basse : Je comprends pas**" (observation)

Ces décharges émotionnelles ont été repérées tout au long de l'activité intuitive, durant approximativement deux heures. Elles s'expriment à chaque conclusion d'une démarche intuitive. Elles accompagnent le constat des résultats inefficaces. Nous avons donc autant de démarches que de décharges émotionnelles. Plus exactement, l'apprenant réalise trente démarches et exprime vingt quatre fois des signes de frustration.

Nous allons tenter de proposer une catégorisation non exhaustive des décharges émotionnelles et de la verbalisation.

Tout d'abord, des décharges émotionnelles peuvent s'exprimer uniquement par le geste. Elles sont autant d'indicateurs d'une gêne et d'une frustration. Bien qu'incontrôlées, la part la plus importante du ressenti affectif est contenue au niveau du discours privé : "*Se gratte la tête*" "*Se gratte la tête à nouveau*" "*Se touche le visage*".

Ensuite, nous avons des décharges émotionnelles qui reflètent les propos du discours privé : "*Hoche la tête de droite à gauche* (réciproquement)" "*Regarde sa montre et soupire*". Ces signes extérieurs traduisent la nervosité face à l'incapacité de réussir. Ainsi le temps passe et l'apprenant ressent une pression interne. Les décharges émotionnelles appartiennent encore au registre du mouvement. Le sujet arrive difficilement à contenir l'expression de sa frustration. La gestuelle manifeste, maintenant, le contenue du discours privé.

Les interjections marquent, par leurs manifestations, la déception et de la croissance de l'activité affective. Elles sont le premier pas en direction d'une verbalisation du discours privé. Si l'apprenant manifeste sa déception ou son énervement, il ne peut pour autant l'exprimer d'une façon intelligible : "*Rohh*" "*Rha*".

Par contre, lors de la verbalisation, l'apprenant propose une expression audible et compréhensible. D'ailleurs, notons l'évolution de la verbalisation. Au début de l'activité, Nicole tente de se contenir et chuchote. Par contre, pratiquement vers la fin de l'activité, elle parle à haute voix et ne peut contrôler l'objet du discours privé. Proche de l'abandon, en fin d'activité, le sujet reprend le contrôle de son comportement. A nouveau, il chuchote et exprime une interjection.
Les décharges émotionnelles se manifestent toujours lorsque l'activité affective est la plus intensément ressentie par l'individu. Ce moment se situe précisément lors du constat du résultat insatisfaisant : "*Chuchote : C'est pas vrai !*".

Par ailleurs, la verbalisation nous permet de reprendre la transition de l'oubli à la méconnaissance. Au début, les premières démarches de Nicole sont motivées par l'oubli. Les actions entreprises le confirment bien que Nicole ne puisse retrouver le contenu de la leçon. En milieu de l'activité, cette stagiaire prend conscience qu'elle ne maîtrise voire ne connaît nullement la démarche à entreprendre : « *dit : Qu'est-ce que c'est que ce truc encore* ». En fin d'activité, cette stagiaire avoue qu'elle ne comprend pas. Dès cette étape franchie, Nicole présuppose de moins en moins que l'oubli est la cause de sa difficulté.

Les décharges émotionnelles sont pratiquement toujours présentes lors des activités intuitives. Par contre, la présence de la verbalisation reste plus épisodique. Cette dernière nécessite une conscience de l'objet de l'énervement. N'étant pas une interjection ou un geste incontrôlé, la verbalisation est effective car les sentiments invitent l'apprenant à manifester sa frustration tout en continuant l'objet traité au niveau du discours privé. Elle est à la fois audible, intelligible et exprime pourtant la frustration et une partie de l'émotion ressentie.
La verbalisation est alors un peu plus qu'une décharge émotionnelle. A haute voix, Nicole ponctue le résultat de ses démarches par un bilan de celles-ci : "*j'ai oublié*" "*je comprends rien*" "*je comprends pas*".

Nicole est représentative des trois quarts des apprenants, entretenant un rapport intuitif et instinctif à l'action. Les décharges émotionnelles sont tout autant présentes chez les autres acteurs. Cependant, elle a entrepris la plus longue activité intuitive ce qui permet d'obtenir un nombre conséquent de

décharges émotionnelles. A travers l'observation, nous pouvons ainsi voir l'évolution des signes d'énervement.

d. Le processus d'équilibre entre la frustration et le désir

S'appuyant sur les travaux de BRUNNER, deux auteurs, AUMONT et MESNIER (1992), proposent une convergence des "composantes affectives" et des "stratégies cognitives" vers un "seuil individuel de désir et de frustration". Tout déséquilibre par une prédominance de l'un ou de l'autre suscite un désintérêt : "*Trop de frustration entraîne un désintérêt, une sorte de cassure dans laquelle le désir s'éteint (« j'ai laissé tomber »), trop peu d'inconnu ne permet pas au désir de connaître de se déployer*" (p.184).

Tous les apprenants, retenus dans cette recherche, répondent à la manifestation de la frustration (crainte, peur, énervement, agacement, etc.) par l'évocation du désir de réussir. Les dix-neufs apprenants, représentant vingt-huit activités, unanimement doivent rétablir un seuil d'équilibre des émotions antinomiques pour continuer leurs activités qu'elles soient intuitives ou raisonnées. Nous aurons l'occasion d'approfondir ce point lors du conflit intra-cognitif dans la présentation et l'interprétation des données concernant la seconde hypothèse. Pour le moment, nous reprendrons des extraits de deux personnes : Christine et Thierry.

Christine :	« Mon discours privé était pratiquement orienté vers l'agacement. Je me suis dit : je veux y arriver, j'ai envi d'y arriver ! En gros, c'est ça ! »
Thierry :	« La frustration ! [...] Et l'envie de réussir. Je n'aime pas ne pas y arriver. Je préfère y arriver tout seul. Je n'aime pas vraiment demander la solution »

Redondant dans les témoignages des apprenants impliqués dans une activité intuitive, l'équilibre entre l'agacement de l'improductivité et le désir de réussir est repris par Christine. Face à l'inefficacité, les stagiaires ressentent, dans un premier temps, le sentiment d'énervement lié à la frustration. Ils ne peuvent rester dans cet état émotionnel sans quoi nous serions face à une impossibilité de gérer les sentiments. En effet, ne pas ré-équilibrer l'activité affective revient à ne pouvoir émettre une activité cognitive. La prédominance de l'un ou de l'autre sentiment antinomique occasionne un trouble interférant sur la réflexion. Rappelons-nous le cas d'Odile. Cette stagiaire ne pouvait [ne serait-ce que] lire une leçon tant les sentiments ressentis à l'idée de l'échec l'éprouvaient. De surcroît, admettre la frustration comme issue de l'activité intuitive est le signe de l'abandon, révélateur de l'échec de l'acteur.

Par conséquent, en réaction, immédiatement après, le sujet exprime le désir de réussir. L'équilibre entre la frustration et le désir neutralise momentanément la prédominance de l'activité affective sur l'activité cognitive. La résignation à l'échec étant neutralisée par la perspective d'une réussite, l'apprenant se recentre sur l'activité intuitive et entreprend une nouvelle démarche. A chaque nouveau résultat insatisfaisant, la frustration s'intensifie tout comme la manifestation des décharges émotionnelles. Le stagiaire propose alors un désir proportionnel et de même intensité que celle de la frustration.

Thierry souligne que le désir de réussir n'est pas l'unique enjeu de la résolution de la situation-problème. Il veut arriver à trouver une solution seul. L'engagement personnel est indéniable. L'objectif

de cette implication est de s'assurer qu'il est capable de réussir. Pour cette raison, il ne peut se résigner à l'échec sans tout tenter avant d'abandonner. La sollicitation de l'aide d'une tierce personne correspond déjà à un échec personnel. Il doit donc y arriver seul.

Avec force, DUMAZEDIER (1996, p. 183) critiquait la sous-estimation des composantes affectives dans le courrant cognitiviste. Nous avons, ici, la preuve que l'activité affective "subconsciente ou inconsciente" est tout aussi cruciale que l'activité cognitive dans la résolution de situations-problèmes. Outre l'incidence sur la motivation et le maintien de l'intérêt du sujet pour l'activité d'exécution d'une consigne, l'activité affective interpénètre l'activité cognitive, encourageant ou freinant cette dernière. Le phénomène de co-étayage entre ces deux activités accompagnant l'action est un facteur de réussite.

e. L'interférence de l'activité affective sur l'activité cognitive

Plus haut, nous avons traité d'un blocage, rencontré par Odile, concernant les mathématiques. Les composantes affectives qui étaient liées à la représentation d'une formule mobilisaient l'attention de l'acteur sur le pressentiment de l'échec. Comme nous l'annoncions, déjà plus haut, l'activité affective interfère sur l'activité cognitive.

Jacqueline a une crainte : « *J'avais peur d'avoir l'impression de traîner* » (entretien). La présence de l'observateur n'est évidemment pas sans conséquence sur cet état de fait. Nous verrons comment l'apprenant a pris connaissance de la leçon avant de réaliser l'évaluation de synthèse. Puis nous nous focaliserons sur le témoignage de Christine, toujours impliquée dans une recherche de l'insertion de *points de suite*.

➢ Lorsque la crainte prédomine

Alors que Jacqueline prend connaissance de la leçon, l'observateur ne peut que constater en quelques minutes de nombreuses décharges émotionnelles.

Jacqueline : « "Soupire et chuchote : Pfff ! Je comprends rien !" "Hoche la tête de droite à gauche (et réciproquement)" "Soupire à la fin de la leçon" » (observation)

Pour mieux comprendre, nous allons décrire le cheminement de l'apprenant et y insérer ces décharges émotionnelles. A la conclusion de la première prise de connaissance de la leçon, Jacqueline soupire et verbalise son incompréhension. A la reprise de la même leçon, au cours de celle-ci, l'observateur remarque le hochement de tête connotant une négation. Nous pouvons supposer qu'il s'agit toujours d'une incompréhension du contenu. La situation est identique dans les deux premières lectures de la leçon. Que faire sachant que cette stagiaire ne peut exécuter la consigne puisqu'elle n'a pas compris et donc n'a pas de base d'opération ? Jacqueline va donc reprendre une troisième fois l'animation du didacticiel. Cette nouvelle tentative infructueuse ne fait qu'accroître les composantes affectives qui l'animent. Une nouvelle décharge émotionnelle est exprimée à travers un soupir. Elle aura, tout de même, repérer une fonction utilisée : "*Format*".

Il est à noter que cet apprenant reviendra plus tard sur cette leçon sans composantes affectives prépondérantes. Jacqueline aura une démarche méthodique et comprendra immédiatement l'objet de la leçon. De ce fait, pour quelle raison cette stagiaire ne peut prendre connaissance du contenu ?
Tout s'explique lorsque le sujet nous déclare craindre de donner l'impression de traîner. Derrière celle-ci se cache une autre peur, celle de ne pas être capable d'assimiler correctement les termes de la leçon, en présence d'un observateur. L'activité affective était alors prégnante. Son omniprésence à l'esprit du sujet paralyse toute activité cognitive. Son attention est centrée sur cette peur. Ce n'est qu'à la suite d'un réel effort que l'apprenant repère une commande. Cela suffit pour qu'immédiatement il agisse pour fuir l'incompréhension, la crainte. Une fois de plus, la manifestation de l'intuition répond au cadre de la réaction instinctive face à la notion de problème. L'intention de Jacqueline est prioritairement d'agir afin de s'éloigner de la situation inconfortable dans laquelle elle était.

Lorsque l'activité affective est trop importante, elle parasite l'activité cognitive. Plus encore, l'action intuitive était conditionnée par l'activité affective. Cette dernière explique la présence mais également la nature de la réaction instinctive, des démarches de tâtonnement intuitif et de la réaction d'essai. De plus, elle provoque les prises de recul, la notion d'implication et de distanciation. D'autre part, elle renforce la responsabilité de l'apprenant vis-à-vis du problème. Enfin, elle contribue à la régulation active de la pratique instinctive.

Si le stagiaire veut avoir la possibilité d'enchaîner les démarches intuitives, il doit affaiblir les sentiments qui l'animent. Pour cela, il équilibre les composantes affectives, confrontant les émotions antinomiques, de même intensité, pour les neutraliser.

- L'absence d'une vision objective des actions menées

Le cas de Jacqueline rend compte d'une crainte excessive. Nous n'avons pas retrouvée une telle intensité chez les autres apprenants. Cependant, dans une moindre mesure, l'activité affective peut altérer l'activité cognitive et encourager, encore plus, la manifestation de l'intuition. Rappelons que l'activité affective est, pour une grande part, la cause de la réaction. Les émotions ressenties de la frustration et du désir expliquent en partie les intentions substantives et téléologiques.

Christine :	« Je sais pas si vous aviez vu mais dans tabulation, j'y suis allée plusieurs fois. Mais je n'avais pas... sûrement à cause d'un manque de concentration... je n'avais pas du tout fait attention au fait que... comme tabulation, je le cherche beaucoup pour espacement et tout ça... J'avais pas du tout fait attention au titre de tabulation. J'avais absolument pas regarder, quoi ! Je l'avais occultée totalement ! »

Le témoignage de l'apprenant montre l'absence d'une vision objective. Elle prétexte un manque de concentration et d'attention. A l'obtention de la solution de la démarche à réaliser, elle fait, en quelque sorte, le constat d'une recherche approximative, fondée sur l'association d'idée. En aucun cas, elle rattachait sa démarche à une quelconque connaissance. La prise de conscience, faite a posteriori, est celle d'une manifestation de l'intuition, sous couvert de l'association d'idée[154]. Lorsque Christine

[154] Nous avons vu que l'association d'idée nous renvoie à la notion de faire du lien, là où il n'a pas lieu d'en faire.

déclare occulter la commande "*tabulation*", elle souligne que ce cas de figure ne représente pas de bonnes dispositions pour trouver l'objet de la réponse.

Ce dont ne parle pas Christine, c'est de l'activité affective pouvant expliquer la subjectivité des démarches. Peut-être, plus que quiconque, Christine a eu une variation importante des sentiments comme nous l'avons vu dans l'augmentation de l'intensité des composantes affectives. L'énervement suscite principalement des intentions substantives et téléologiques. Réagissant par rapport au résultat précédent, l'activité affective dû au constat de l'échec contribue à fausser toute vision objective de la situation. Ainsi s'enchaînent, dans son activité, réaction instinctive, tâtonnement intuitif et réaction d'essai. Par ailleurs, dans les propos de Christine, son attention est focalisée sur le fait de trouver une solution, encouragé par le désir de réussir. Elle cherche alors les points de suite dans une fenêtre concernant les espacements mais aussi dans d'autres commandes : « *je le cherche beaucoup pour espacement et tout ça…* ». En agissant voire en réagissant, elle entreprend une nouvelle démarche, active une nouvelle commande et, ainsi, élimine la frustration de l'échec.

Dans le cas de Christine, l'activité affective est prégnante et conditionne la nature de l'action. La sollicitation de la solution dans l'aide de l'outil d'application sera la dernière démarche entreprise. Elle est proche de l'abandon. A ce moment là, elle refuse de continuer : « Et ça m'agace un peu de… c'est un peu un échec sur soi-même » (entretien). Nous constatons que l'activité affective a une influence certaine sur l'activité intuitive. Chaque démarche est conditionnée par la crainte de l'échec et ne propose pas une vision objective de la situation.

5. La prise de recul

Neuf apprenants sur douze vont prendre une certaine distance par rapport à l'action ou par rapport à la situation-problème. Cette distance peut être physiquement observable. L'apprenant se recule, s'adosse à son siège ou, tout simplement, part de son espace de travail. La distance peut être également par rapport à la situation-problème. L'acteur reste devant l'écran mais aborde une autre consigne, réalise un point indépendant de l'évaluation de synthèse. Généralement, un stagiaire entreprend plusieurs prises de recul lors d'une activité intuitive.

Elle est une distanciation du sujet par rapport à ce qu'il a fait et par rapport à la situation. Elle provoque une autre perception des actions menées. Il n'y a pas, à proprement parlé, une technique de distanciation dans le cadre de l'autoformation ou de la formation individualisée si ce n'est la rétrospection et l'introspection que soumet la praxéologie. Tout au plus, nous pourrions parler de quelques techniques pédagogiques créant une distanciation. Celles-ci sont le plus souvent impulsées par le pédagogue. La prise de recul représente, dans le cas présent, des procédés émis uniquement par l'individu pour créer une distance entre lui, ses actions et la situation dans laquelle celles-ci s'inscrivent.

A travers le témoignage des stagiaires, une notion d'impasse, une prise de recul par rapport à l'action et une prise de recul par rapport à la situation-problème seront les points abordés.

a. L'impasse

Nous aurions pu intituler cette partie : Le blocage. *Coincé* et *bloqué* sont les termes les plus utilisés par les stagiaires. Nous préférons, cependant, le terme d'impasse, distinguant ainsi le manque d'inspiration pour continuer d'un blocage d'ordre psychologique.

Maryse :	« Là, je suis bloquée là-dessus, c'est tout ! »
Bruno :	« Je prends mes pauses quand je sens que je deviens un peu gazé... Je ne peux pas continuer. Il faut que je m'arrête un peu. Il faut que je déconnecte cinq à dix minutes afin de revenir... C'est la récréation au sens large du mot. »
Henri :	« ça m'a énervé et je suis allé ailleurs. Parce que il y a des moments quand je suis bloqué... [...] Donc ce n'est pas la peine, je vais faire un peu la même chose. Passons à autre chose. »
Christine :	« C'est une démarche volontaire. Je me dis : après tout, il y a une aide. Je vais aller voir parce que je ne l'ai jamais utilisée ! Bon, je voulais voir en quoi elle consistait, voilà ! De toute façon, je me dis : je suis coincée là. Avant que Jeremy ne vienne, je vais déjà voir ce que c'est ! »

Ces quatre extraits rendent compte, chacun à leur façon, de la notion de blocage entendue comme une situation d'impasse dans laquelle le stagiaire ne peut continuer. Il ressort des propos de Bruno, Henri et Christine que l'activité intuitive est engagée depuis un certain temps. La présence de l'énervement ou de la lassitude[155] montre qu'une distance prise par l'apprenant vis-à-vis de la situation-problème se situe entre le milieu et la fin de l'activité. Dans le cas de Christine, l'abandon est proche. La proximité du formateur dans l'espace de travail du stagiaire aurait mis un terme à toutes nouvelles actions pour répondre à l'objet de la consigne.

Bruno parle d'une pause, justifiant la présence d'une prise de recul par rapport à la situation-problème. Cependant, celle-ci est provoquée par la situation dans laquelle se trouve le sujet. Bruno prend une pause parce qu'il ne peut plus continuer. Plus exactement, il n'est plus inspiré. Il n'a plus des idées, d'intuition, d'appréhension sensible et immédiate de ce qu'il pourrait faire. Le constat des échecs successifs ne pousse plus l'acteur à aller dans telle ou telle commande. Il est alors coincé, bloqué et prend une pause.

Nous avons vu que les stagiaires s'appuyaient sur l'action pour déterminer le lieu d'une exploration intuitive ou d'une expérimentation aléatoire. Bruno, après maintes tentatives, ne peut continuer. Il se trouve bloqué, ne sachant plus que faire. Dès lors, il décide de prendre du recul, de s'octroyer du temps, de s'extraire de la situation-problème. En cela, la prise de recul est une *récréation*.

Henri mentionne que la notion de blocage est en rapport avec l'activité affective. Les démarches intuitives se sont enchaînées. Les composantes affectives se sont intensifiées. La frustration est celle de ne pas avoir été capable d'adopter un cheminement correct pour exécuter la consigne. Dès ce moment, l'apprenant considère qu'il est bloqué. En effet, les résultats sont tous insatisfaisants. Il ressort une improductivité indéniable de son activité intuitive. Une fois de plus, nous avons l'impression que la source d'inspiration est tarie. Cette situation est propice à la prise de conscience de la méconnaissance de la procédure. Il décide alors de prendre du recul, en traitant d'un autre point.

[155] Si l'on fait référence à l'expression "*un peu gazé*"

Christine reprend cette volonté de reporter son attention sur un point qui ne pose pas problème. Ainsi sa curiosité lui permet d'être une échappatoire à l'activité affective et à l'inefficacité de l'activité intuitive. Elle se rend donc sur l'aide du logiciel de bureautique dans la barre d'état, symbolisée par un point d'interrogation. L'apprenant ne cherche pas uniquement une réponse à l'insertion de points de suite. Elle oriente son attention sur le fonctionnement de cet outil. Ainsi, elle prend une distance par rapport à son problème et explore l'aide.

Les quatre extraits précités ne représentent pas tous une prise de recul identique. Pour certains, comme Bruno, la mise à distance est concrète. Il s'agit avant tout d'une prise de recul par rapport à l'action. Très souvent, les apprenants la nomment "pause" ou "temps d'arrêt". Cette distance physique est la plupart du temps accompagnée d'une distanciation relative à l'action et à la situation-problème.

Henri et Christine, quant à eux, prennent du recul par rapport à la situation-problème sans pour autant prendre une distance effective avec l'évaluation de synthèse et sans interrompre l'action. Cependant, ces deux prises de recul ont en commun la notion d'impasse et de blocage. Ne sachant plus que faire, les stagiaires prennent du recul. Qu'attendent-ils à travers celui-ci ?

b. Une prise de recul par rapport à l'action

Comment se manifeste-t-elle concrètement ? Quel est l'objet de la distanciation de l'apprenant vis-à-vis de l'action et de la situation-problème ? Nous répondrons à ces interrogations par le biais des témoignages de Karine, Eric, Thierry et Nicole. Les pauses, au coin café, peuvent constituer des prises de recul par rapport à l'action. Nous avons eu, par conséquent, quelques difficultés à identifier la fréquence de ce type de prise de recul. Nous nous baserons donc sur ces quatre apprenants.

➢ Le cas de Karine

A travers des données de l'observation et des extraits de son entretien, nous allons constater comment se manifeste une prise de recul par rapport à l'action.

Karine :	« Reste un certain temps devant l'écran sans physiquement agir » (observation)

La prise de recul par rapport à l'action est tout d'abord physique. Elle constitue une période relativement courte pendant laquelle la stagiaire ne fait rien, en apparence. La question est alors : y a-t-il réellement inaction ? Est-ce que le fait de ne pas agir physiquement signifie qu'il n'y ait pas une action de l'apprenant ?

Karine :	« J'essaye de réfléchir... de comprendre... de savoir pourquoi je suis bloquée. » (entretien)

Il est évident que sous cette inaction apparente se cache toute une activité interne. Concernant Karine, elle s'interroge sur les causes de la situation-problème. Elle essaie de comprendre rationnellement la présence de l'impasse et l'incapacité à exécuter la consigne. Effectivement, la formulation de sa question débute par l'adverbe interrogatif : pourquoi. Pour y répondre, ceci

nécessite une connaissance et une conscience pleine et entière de la situation, ce qui n'est pas le cas. L'apprenant ne peut donc pas apporter une réponse rationnelle. Les seules données qu'il peut analyser sont ses actions. Ceci revient à reformuler la question : "à savoir comment j'ai fait pour être bloquée". La réponse ne peut donc être immédiate. Elle doit alors passer par la prise de conscience. Elle sera donc être différée parce qu'induite par la rétrospection de l'action, de l'activité et de la pratique effectuées.

Karine :	« Ben j'essaye de revoir... de rechercher... de refaire toute heu... dans toutes ses données. Comment... dans quel ordre ça doit venir, quoi ! [...] Par rapport à ce que je viens de taper où ça doit être mis... Pourquoi... A quoi ça doit correspondre ? Je suis en train de revoir ce que je viens de faire pour comprendre si c'est là qu'il faut le mettre ! »

Si l'apprenant ne peut comprendre rationnellement pourquoi il est bloqué, une rétrospection contribue à répondre à la question : comment ai-je fait pour en arrivé là ? Cette interrogation peut apporter des éléments de réponse à la première question. Pour cette raison, la réponse est différée. L'apprenant passe, en quelque sorte, par une reviviscence de l'action. "réfléchir" "comprendre" "chercher la cause du blocage" illustre l'activité de Karine pendant la prise de recul. Objectivement, cette dernière n'est pas synonyme d'inaction mais représente une volonté de s'extraire de l'action pour obtenir un nouvel éclairage, afin d'avoir une vision plus globale de la situation-problème.

Karine :	« Ca doit être dans mon dossier mais comment ? Ca alors là... Là c'était un gros point d'interrogation ! »

Karine, par le biais de la rétrospection, se rend compte maintenant qu'elle ne sait, tout simplement, pas comment faire pour enregistrer son document. Cette prise de conscience aidant, elle peut alors répondre à la cause du blocage.

A travers la rétrospection, une prise de recul désigne un regard porté sur les actions et, à travers elles, sur une pratique personnelle et les failles de celles-ci. L'angle de vue sur l'action a changé grâce à la distanciation de la prise de recul. Karine n'est pas un cas isolé, comme nous allons le voir avec Nicole, Eric ou Thierry. Six apprenants sur douze prennent une pause sans pour autant s'arrêter de réfléchir à la situation et aux actions entreprises.

- La distanciation dans la prise de recul par rapport à l'action

Ainsi par le jeu de question-réponse, l'apprenant prend de la distance par rapport à l'action, produisant un nouveau regard sur l'activité et la pratique. Ceci permet à l'acteur de faire un bilan de son activité. La prise de recul est souvent brève mais également riche, au regard du cas de Karine. Grâce à Nicole et Eric, nous allons nous concentrer plus précisément sur l'objet de la distanciation.

Nicole :	« Je me dis : je comprends pas pourquoi ça marche pas – ou je dis : oh ! je n'y arrive pas ! Alors je reprends dans ma tête ce que j'ai fait. [...] Quand j'ai essayé plusieurs fois de trouver une solution et qu'heu... Je me dis « il y a un truc que j'ai... j'ai... j'ai pas enregistré. »

Nicole reprend le cheminement de Karine. La prise de recul par rapport à l'action fait l'objet d'une interrogation sur la cause du blocage. N'obtenant pas de réponse rationnelle immédiate, Nicole opère

une rétrospection, prend conscience qu'elle ne sait pas et identifie la cause profonde de la situation-problème : une défaillance lors de la prise de connaissance de la leçon. En d'autres termes, l'apprenant prend conscience que le problème réside dans sa pratique instinctive. Nicole n'a pas su assimiler l'ensemble des informations contenues dans la leçon. Ceci constitue un premier pas vers un regard critique de la pratique personnelle pour apprendre.

Cependant toutes les prises de recul par rapport à l'action n'ont pas la même finalité. Nous allons voir, avec Eric, qu'il ne s'agit nullement de faire un bilan (Karine) ou d'identifier la cause fondamentale de la situation-problème (Nicole) en réponse à une question rationnelle "pourquoi suis-je bloqué ?"

Eric :	« Je me demande s'il n'y a pas une autre méthode à appliquer. Je mets un temps d'arrêt. »

Eric, étant depuis un certain temps dans la phase de tâtonnement intuitif, constate l'inefficacité des ses nombreuses démarches de recherche. Nous retrouvons, une fois de plus, la notion d'impasse comme vecteur de la résurgence d'une prise de recul. Est-ce que ce stagiaire s'interroge sur la raison de son blocage ? Nous ne pouvons pas répondre à cette dernière question. Cependant il cherche une nouvelle perspective d'actions. Dans le cas d'Eric, la prise de recul sert de transition entre le tâtonnement intuitif et la réaction d'essai, dont le souci est de trouver une autre solution. Rappelons qu'une autre solution signifie une solution étrangère à celle énoncé de la leçon. L'apprenant tend, une nouvelle fois à prendre conscience qu'il ne sait pas.

Thierry :	« Rien que le fait d'être tout seul parce qu'heu... Parce que là je suis parti fumer une cigarette. Parce que là je sais qu'heu... Ca sert à rien d'aller plus loin. Parce que je vais continuer à nager. Je vais m'arrêter cinq minutes. Je vais... Et c'est vrai que bon... Je pense, peut-être, à autre chose... Mais bon... Dans mon inconscient, si vous voulez, dans mon inconscient, je suis toujours dans l'heu... dans le truc, quoi ! Et j'ai des petites solutions qui s'ouvrent, quoi ! Même quand je rentre chez moi, le soir. Hier soir, je pensais encore à ce que j'ai fais ce matin, quoi ! »

Notons que Thierry, à l'image de Bruno, identifie la prise de recul comme une coupure, "*une récréation*". Cependant l'intérêt de ce témoignage est que la notion de blocage est décrite plus nettement. L'impasse provient d'une incompréhension. Ce stagiaire ne sait que faire ni comment le faire. La prise de recul par rapport à l'action consiste alors à l'octroi d'un temps pour que se décante, un peu à la manière d'un vin, toute la perception de la situation-problème. Finalement, que la prise de recul soit par rapport à l'action ou par rapport à la situation-problème, l'apprenant a quelques difficultés à occulter le problème. D'ailleurs, la finalité de la prise de recul est de porter un regard nouveau sur la situation et non de la fuir. L'obstination serait le qualificatif le plus approprié pour souligner l'opiniâtreté dont font preuve les apprenants à l'égard de leur problème. Responsables de la tournure des évènements, leur implication personnelle fait qu'ils ne peuvent abdiquer si facilement.
L'intérêt d'une prise de recul par rapport à l'action est une désimplication de l'acteur dans la situation-problème et non un abandon. La distance effective favorise une réflexion sur l'activité intuitive. Elle propose, quelquefois, l'émergence d'idée pouvant résoudre le problème ou exécuter la consigne.

La prise de recul par rapport à l'action se manifeste, tout d'abord, physiquement. La distance rend la prise de recul effective. Elle est provoquée par la notion d'impasse stoppant l'activité intuitive. Pendant cette période à durée variable, allant de trente seconde et n'excédant pas plus de dix minutes, les stagiaires s'interrogent sur l'objet de la situation-problème c'est-à-dire la cause du blocage. Ainsi, ils font un bilan et déterminent une nouvelle perspective d'actions. Tous les sujets partent d'éléments périphériques, propres à l'action. Ils en tirent quelques conclusions "centrales" c'est-à-dire concernant principalement l'apprenant : méconnaissance et défaillance de la pratique instinctive.
Avant toute chose, la prise de recul par rapport à l'action est motivée par la recherche d'un autre point de vue. Les stagiaires adoptent une distanciation pour obtenir un éclairage nouveau sur ce qu'ils font. Notons qu'aborder le problème sous un angle différent s'impose, plus ou moins à l'apprenant. N'oublions pas que le sujet se situe, comme il le dit, dans une impasse. Ne pouvant plus agir, la situation exige d'aborder différemment problème afin de trouver une issue et répondre à la consigne.

c. Une prise de recul par rapport à la situation-problème

Il est question, dans un premier temps, d'observer la manifestation de cette prise de recul. Puis, nous identifierons l'intérêt de celle-ci.

➢ La manifestation effective de la prise de recul par rapport à la situation-problème

Lors de la prise de recul par rapport à l'action, l'observateur pouvait immédiatement constater une distance à l'égard de celle-ci. Qu'en est-il de la prise de recul par rapport à la situation-problème ?

Henri :	« Quand je fais "Bordure", je n'arrive pas à entourer que le texte. Mais c'était pour moi et pas trop pour l'exercice là ! Parce que l'exercice... c'est pas ça qu'il me demandait ! Mais ça avait déjà arrivé plusieurs fois quand je veux heu... entourer heu... un... un titre, hein ! Je n'arrive pas à entourer... S'il y a plusieurs lignes, ça m'entoure chaque ligne. Je m'étais dit... Mais c'est pas l'exercice hein, c'était pour moi ! Je me suis dit : au lieu de faire... »
Christine :	« Et bien, je me suis dit : ne nous énervons pas sur société, sur ces points de suite sur tout ça. Et tout d'un coup, je vois sur mon papier que mon encadrement du titre était plus large que celui qui était présenté sur la feuille d'exercice. Donc je suis allée pour essayer de voir si c'était moi qui l'avait élargit ou si... »
Emmanuelle :	« J'essaye de recommencer plusieurs fois. Bon ben... Et puis si ça fonctionne pas, bon ben, je passe à l'étape suivante »

Emmanuelle évoque une volonté de passer outre la situation-problème. Dans son cas, il s'agit pratiquement d'une fuite de l'inefficacité de ses démarches antérieures. Dans la prise de recul par rapport à la situation-problème, il nous semble qu'il faille relativiser, dans certain cas, la notion de fuite. Nous retiendrons globalement qu'une prise de recul consiste, dans un premier temps, une orientation de l'attention sur un point autre que celui de la situation-problème et, dans un second temps, un retour sur cette situation.

Henri dévie son attention de la demande de la consigne vers une préoccupation plus personnelle. Etant sur le même exercice que Thierry, insérer une bannière autour d'un intitulé, Henri se concentre sur l'encadrement d'un paragraphe. Il est à noter, dans les propos de ce sujet, qu'il a conscience de ne plus se focaliser sur le problème d'insertion d'une bannière. La démarche est volontaire. Elle

répond à un besoin plus personnel qui n'est pas uniquement celui d'encadrer une partie d'un texte. N'y a-t-il pas, ici, un besoin de s'extraire de la situation-problème ? « *Je me suis dit : au lieu de faire…* » Ces propos marquent la volonté de faire autre chose et donc de s'éloigner du problème, en traitant un autre point.

Si l'apprenant se désimplique de la situation en traitant un autre point, le ressenti affectif peut être une raison l'expliquant. Christine déclare nettement la présence de composantes affectives s'apparentant à l'énervement. Comme nous l'avons vu, l'intensité de l'activité affective, étant à son apogée, peut parasiter et interférer sur toute activité cognitive. Un besoin d'affaiblir cette intensité encourage cette mise à distance du problème. Le glissement de l'attention sur un point indépendant de la consigne concrétise la prise de recul. Un détail constitue alors une fuite de la situation-problème par la préoccupation d'un autre point. L'apprenant va alors se re-concentrer et diminuer la prégnance des composantes affectives comme nous allons le voir, plus bas. La prise de recul par rapport à la situation-problème permet de dépasser les blocages, d'affaiblir l'énervement et d'aborder la situation plus objectivement.

- L'intérêt d'une prise de recul

La prise de recul répond à des besoins. En effet, prendre une certaine distance avec la situation-problème est une attitude motivée par deux attentes des stagiaires intrinsèquement liées : se désimpliquer et affaiblir les composantes affectives.

Le besoin de se désimpliquer de la situation-problème

Willie :	« Je le fais souvent. Oui, quand ça va pas, ça sert à rien de continuer alors oui ! Ainsi je suis quitte de rester… Je vous dis, je peux rester deux jours sur le même truc, ça ne me gênera pas ! Donc je me dis qu'il faut quand même avancer, ça sert à rien. Ca sert à rien de buter si je ne sais pas donc heu… »
Christine :	« Je tape : « points de suite ». J'avais oublié le « t » donc je le mets ! Mais bon… je cherchais de l'aide à la fois pour points de suite et à la fois pour voir ce que cela donnait. Parce qu'à la fois, je suis assez curieuse. Alors je me dis : j'aimerais bien voir ça et ça sur l'ordinateur pour savoir à quoi ça consiste »

Concernant Willie, nous pouvons mesurer l'enjeu personnel qui se cache derrière la réussite de la consigne par l'obstination dont elle nous fait part. Pourtant elle abdique momentanément et traite d'un autre point que celui de la situation-problème. Est-ce un abandon ? Plus exactement, il s'agit d'un souhait de s'extraire de la situation et d'adopter un nouveau point de vue pour agir. Parallèlement, ce sujet prend conscience qu'il ne sait pas.

Christine réagit également à l'improductivité par un besoin de se s'intéresser à un autre point. Encouragée par sa curiosité naturelle, elle explore l'aide de l'outil d'application. L'objet est double : éventuellement trouver la solution mais surtout concentrer son attention sur le fonctionnement de l'aide. Elle avait, dans une démarche antérieure, vérifier la mise en page de son document dans l'intention d'échapper momentanément à la situation-problème, relative aux points de suite. Cette

volonté de s'extraire du problème s'organise par une orientation de l'attention sur une nouvelle démarche, en rupture avec les autres : « *J'avais oublié le « t » donc je le mets !* ».

Willie :	« Il y a des trucs... tiens, je n'ai pas pensé à ça ! ou... De toute façon j'y pense. Ah ça lâche pas, hein ! »

Tout d'abord, rappelons que traiter un autre point[156] constitue une prise de recul de la situation-problème et non un abandon. Comme nous l'avions vu avec Thierry, "agir sur un élément" ne signifie pas que l'apprenant se détache complètement de la situation-problème. Tout au plus, il se désimplique et pose un regard plus objectif sur les événements correspondant au problème. L'apprenant ne peut fuir sa responsabilité car l'enjeu principal est "*de se prouver qu'il est capable de...*". Dans ce sens, l'apprenant ne peut occulter complètement la situation problématique. Au contraire, celle-ci reste ancrée dans l'esprit du sujet. En opérant des actions indépendantes, il revient simultanément sur la situation-problème : « *tiens, je n'ai pas pensé à ça ! » ou... De toute façon j'y pense. Ah ça lâche pas, hein !* »

La prise de recul par rapport à la situation-problème comporte un intérêt indéniable : elle suscite, de par une vision plus objective, de nouvelles propositions pour agir. Dans la mise à distance, l'apprenant recherche de nouvelles idées et/ou une approche différente du problème. Notons que cet intérêt n'intervient que suite à la désimplication et à l'affaiblissement des composantes affectives.

Henri :	« C'est pas la peine de continuer... Bon ben... Il y a un moment où ben... on a cherché et puis ben... c'est bien ! Parce que en cherchant [un autre point], je trouve autre chose [une autre piste pour résoudre la situation-problème],... C'est pas... C'est pas toujours inutile, hein ? »
Thierry :	« En général, c'est vrai qu'on parle pas de trop d'heu... de nos problèmes. Mais le fait de discuter d'heu... Des fois, il y a une petite loupiotte qui s'allume et heu... »

Nous pouvons constater que le fait d'agir sur un point différent désimplique le sujet bien que celui-ci persiste à alimenter une réflexion sur la situation-problème. S'extraire de la situation provoque un terrain psychique plus favorable à la découverte de nouvelles perspectives. L'objet n'est pas toujours de trouver la solution. Une démarche méthodique, une idée pour obtenir des éléments de réponse, une compréhension partielle de la situation sont le plus souvent recherchées, lors d'une prise de recul.

Que l'apprenant traite un point indépendant ou qu'il discute avec ses pairs au coin café, la situation-problème reste présente dans les esprits. Simultanément, les stagiaires continuent à questionner la situation-problème. Le fait de porter une attention sur un point quelconque semble libérer la réflexion de l'emprise affective. L'acteur trouve, un peu malgré lui, de nouvelles perspectives pour agir, éloigner de l'implication dans et sur l'action. Là est une des deux attentes des apprenants lorsqu'ils tentent de s'extraire de la situation. "Avancer dans l'évaluation de synthèse", "passer le point", "répondre à un élan de curiosité" ou encore "fumer une cigarette", en faisant cela, les stagiaires ne sont plus impliqués dans une activité affective. L'objectif visé est d'adopter un point de vue plus objectif. Ils

[156] En corrélation ou non à l'objet du problème

espèrent trouver finalement la solution à leur problème en mettant une distance entre eux et la situation problématique.

Le besoin d'affaiblir les composantes affectives

Odile :	« Je crois que moi... J'ai pris la démarche que... Quand je vois que je m'énerve heu... je sors cinq minutes. Je sors cinq minutes. [...] Disons, j'ai pas trouvé la solution mais je prends le problème... Je... je... Je suis plus sereine ! »
Willie :	« Ca sert à rien de buter si je ne sais pas donc heu... C'est pas en restant juste devant comme ça dessus devant... ça va pas me venir en claquant comme ça des doigts. Donc je termine, ça me permet de me détendre et heu... Après je reviendrais dessus ! »
Christine :	« Alors je me dis : « j'aimerais bien voir ça et ça sur l'ordinateur pour savoir à quoi ça consiste ». Si vous voulez ! Ma manière de me reposer de mon agacement, c'est aussi d'aller voir un petit peu : « tiens, qu'est-ce que c'est que ça ! je vais allez voir un petit peu comme ça ! ». Comme si, je me dis : « tiens, je vais allez voir un petit peu autre chose ! »

Ces trois personnes utilisent, chacune, des stratégies différentes. L'une s'aère, l'autre conclut les consignes de l'évaluation de synthèse, la troisième explore des applications qu'elle n'a pas encore abordées dans les leçons. La finalité de ces prises de recul est identique : affaiblir les composantes affectives pour se concentrer, à nouveau, sur la situation-problème. Tel est le deuxième intérêt de la prise de recul par rapport à la situation-problème.

La fréquence et l'intensité des composantes affectives interfèrent sur le raisonnement, notamment lorsqu'il s'agit de sortir de l'activité intuitive. La notion d'impasse s'explique, en partie, par l'inefficacité des démarches mais aussi par l'intensité de l'énervement parasitant toute réflexion. S'extraire de la situation correspond à un besoin, celui de sortir de l'énervement : « *Quand je vois que je m'énerve heu... je sors cinq minutes* ». Odile prend alors une distance avec la situation-problème en s'éloignant de son espace de travail. La prise de recul est alors à considérer comme une stratégie consciente puis la démarche tend vers un objectif : « *Disons, j'ai pas trouvé la solution mais je prends le problème... Je... je... Je suis plus sereine !* ».

Willie se concentre sur un point indépendant. Elle passe à la consigne suivante et finit, si elle le peut, l'évaluation de synthèse. Les mêmes causes donnant les mêmes effets, cette stagiaire souhaite alors modifier l'activité affective pour revenir sur la situation-problème. Plus encore, elle a conscience que son état n'est pas propice à l'émergence d'idée nouvelle pour résoudre la situation : « C'est pas en restant juste devant comme ça dessus devant... ça va pas me venir en claquant comme ça des doigts. » Il s'agit, la encore d'une stratégie dont la finalité est : « de me détendre ». A cette condition, elle envisage de mieux appréhender le problème : « Après je reviendrais dessus ! ».

Christine observe comment fonctionne l'aide de l'outil d'application. Elle illustre clairement que l'attention portée sur un point autre que le problème élimine l'agacement. Curieuse, elle s'interroge sur l'aide de l'outil d'application. Cependant cette curiosité est motivée par l'intention de s'extraire de la situation-problème. La démarche est volontaire et consciente : « *je me dis : tiens, je vais allez voir un petit peu autre chose !* ».

"Se reposer" ou "se détendre" souligne, en aval, une crispation et un effort. L'activité affective est intense et permanente. Elle est le fruit de l'improductivité des démarches intuitives. L'échappatoire devient alors une nécessité puisque les composantes affectives ont une incidence certaine sur la nervosité du sujet et sur son activité cognitive. Nous avons relativisé, plus haut, la notion de fuite. En effet, la prise de recul est plus une stratégie qu'une fuite, non une réaction à l'impasse. Le stagiaire tient à se débarrasser de l'énervement qui l'anime, de la crainte de l'échec. Pour cela, ces stagiaires concentrent leur attention sur un point indépendant du problème. La stratégie consiste à affaiblir les composantes affectives afin de revenir sur la situation, plus productif, plus objectif ou, pour le moins, plus serein.

La prise de recul, qu'elle soit par rapport à l'action ou par rapport à la situation-problème, est une stratégie, mise en place par l'acteur, afin de réagir à l'impossibilité de continuer l'exécution de la consigne. Elle permet d'adopter un autre point de vue, une vision plus objective de la situation-problème et d'affaiblir les composantes affectives. En cela, l'apprenant s'extrait de la situation, opère une distanciation, entreprend un nouveau rapport à l'action.
Elle renvoie l'apprenant sur les actions entreprises voire sur la pertinence de sa pratique. Elle répond généralement à une interrogation du sujet pour obtenir une réponse immédiate et rationnelle. Ne le pouvant pas, ne serait-ce que par l'interférence des composantes affectives, le stagiaire opère des rétrospections voire des introspections.

6. Synthèse de l'activité intuitive

La manifestation de l'intuition fera, ici, l'objet d'un rappel aux principes qui la caractérisent. Elle s'explique par une appréhension sensible et immédiate à la situation-problème propre à une méconnaissance de savoirs et de savoir-faire. De part l'insuffisance de connaissances, l'intuition comble l'absence d'une vision globale de l'activité à entreprendre.
L'activité instinctive repose sur deux principes essentiels. Tout d'abord, l'intuition répond à un phénomène de réactions. S'appuyant sur l'obtention d'un résultat insatisfaisant ou non conforme, l'acteur réagit immédiatement. Succèdent à une réaction instinctive des "régulations automatiques" dans des démarches de tâtonnement[157] et une réaction d'essai. La prise de conscience est focalisée sur le ou les résultats obtenus et non sur les moyens pour y parvenir. La régulation répond à une réaction, encouragée par l'activité affective dans un environnement de travail restreint, proximal et directement accessible. Cependant l'apprenant, au fur et à mesure de l'activité, passe d'un présupposé oubli, identifié comme cause du problème, à une prise de conscience qu'il ne sait pas.
Le second principe de l'activité intuitive est l'influence des composantes affectives. L'augmentation de leur intensité pousse, à son paroxysme, le caractère aléatoire des démarches intuitives et instinctives, en fin d'activité.

[157] Nous tenons, tout de même, à préciser que le tâtonnement intuitif rend compte d'une volonté de mener une réflexion afin de trouver la solution. Par conséquent, il n'est pas toujours question de réaction immédiate et concrète. L'association d'idée et l'effort de remémoration font référence à une tentative de donner du sens ou de faire du lien.

B. La genèse de la construction d'un acte d'apprendre

L'activité intuitive étant analysée de manière détaillée, notre attention se focalise sur son incidence. Nous nous concentrons, maintenant, sur l'efficience de la praxéologie, dans le cadre d'activités intuitives. L'acte d'apprendre étant fondé sur la formation expérientielle, nous devons déterminer l'impact de la manifestation de l'intuition sur la construction auto-dirigée des méthodes personnelles pour apprendre. Notre première hypothèse soumet un lien entre l'activité intuitive et l'activité métacognitive. En d'autres termes, l'action intuitive est-elle la genèse de l'acte d'apprendre personnel ?

Si tel est le cas, une activité inefficace, comme celles que nous venons de voir auparavant, s'inscrit tout de même dans une démarche positive et constructive. L'expérience de d'activités intuitives sert alors de support sur lequel le stagiaire va opérer une régulation active et débuter une formalisation d'une pratique personnelle pour apprendre. Nous observerons chez l'apprenant : la recherche de la cause de son échec, la régulation de l'activité intuitive et le fondement d'une pratique personnelle pour apprendre.

1. La recherche de la cause de l'échec

Bien que déjà évoqué, insistons sur l'implication de l'apprenant dans une situation problématique. La responsabilité du problème est à la charge de l'acteur. D'autre part, l'inefficacité des démarches intuitives incite l'émergence d'intenses composantes affectives. L'implication est alors, avant tout, d'ordre affectif. En effet, la nature du problème n'est pas tant l'irrésolution d'une consigne. Il est surtout question de compétences ou d'incompétence personnelle. Ceci n'est pas sans produire de forts sentiments exprimant l'inacceptation de cette situation. L'apprenant est affecté car l'irrésolution de la situation problématique est perçue comme un échec personnel.

a. La notion d'échec personnel

Cette notion hante les dix-neuf stagiaires de cette recherche. En effet, que ce soit au niveau d'une situation-problème de type méconnaissance ou de type erreur commise, la conclusion d'une activité est pour l'apprenant un échec ou une satisfaction personnelle.

Dans le contexte de la manifestation de l'intuition, dix sujets sur douze expriment une implication singulière dans la situation problématique. A chaque fois, l'enjeu de l'activité est la compétence voire la capacité de l'acteur. L'exécution d'une consigne n'est qu'un enjeu visible et non fondamental. Elle est symptomatique d'être ou non capable de...

Jacqueline :	Je préfère heu... chercher toute seule et trouver toute seule ! Parce qu'heu... c'est vraiment en dernier recours hein ! [...] Autrement, non ! Non, non ! J'essaye de me débrouiller toute seule »
Bruno :	« Au départ, je vais voir si je suis capable de m'en sortir tout seul. [...] Bon, si je me trouve face à une impasse. Effectivement, ce que j'ai essayé ne marche pas, je vais le chercher. Mais d'abord j'essaye de me débrouiller. »
Thierry :	« Je préfère y arriver tout seul. Je n'aime pas vraiment demander la solution »

Karine :	« A la fin parce que avant j'aimerais bien y arriver toute seule ! Que le formateur, pour nous, le formateur est la personne qui le connaît complètement le logiciel. Donc c'est, pour moi, la personne que je dois appeler en dernier ! Je dois réussir à le faire moi-même aussi comme lui, quoi ! »
Elie :	« J'essaye de trouver par moi-même »
Emmanuelle :	« J'essaye de trouver par moi-même et puis... si vraiment ça dure trop longtemps heu... »

Plus loin, nous traiterons du rôle et de la relation d'aide du formateur. Nous devons, cependant, souligner que l'appel de celui-ci constitue l'ultime recours pour les stagiaires. Cette démarche vers le formateur révèle symboliquement l'échec de l'acteur.

Jacqueline comme Bruno évoquent la sollicitation du formateur comme le dernier recours de leur activité. L'appel du pédagogue signifie que le stagiaire n'a pas été capable de résoudre son problème. Il est surprenant d'observer chez Jacqueline, Bruno mais aussi Karine cette volonté d'occulter la sollicitation du formateur. Dans les témoignages ci-dessus, les stagiaires énoncent tout d'abord leur préférence. Ensuite, ils mentionnent, très succinctement, l'appel du formateur. Immédiatement après, ils renouvellent leur préférence c'est-à-dire agir seul. Dans ces trois extraits, ils ne peuvent finir leurs propos sans revenir obligatoirement à l'option de réussir seul. Ils éliminent, psychologiquement, l'option consistant à demander la solution au formateur.

L'exécution de la consigne est une épreuve que l'apprenant se doit de réussir. Ainsi, il se prouve à lui-même qu'il est capable, comme Bruno l'évoque. Par contre, si le résultat est insatisfaisant, alors le sujet n'envisage pas d'autre personne que lui-même pour remédier à la situation. En effet, l'appel à une tierce personne est une démarche difficilement acceptable notamment au niveau affectif, comme le mentionne Thierry.

Ces extraits pointent l'implication et l'enjeu personnel de l'apprenant dans la situation problématique. Quand est-il si le stagiaire, après de nombreuses tentatives, comme dans le cas d'Emmanuelle, sollicite, tout de même, le formateur pour résoudre le problème ou pour faciliter l'exécution de la consigne ?

Giovana :	« Et ben, je veux y arriver mais je peux pas rester sur cet échec » – « Il faut trouver ! C'est vrai que j'en viens... et pour moi, c'est à chaque fois un échec... j'ai toujours l'impression que c'est un échec ! Je veux y arriver toute seule. Mais je refais quand même l'exercice même si on m'a aidé pour dire que c'est moi qui ai fait l'exercice »
Christine :	« Parce que ça m'agace. Heu... de part... Je me dis que cette leçon, quand je l'ai vue, j'ai compris. Et ça m'agace un peu de... c'est un peu un échec sur soi-même. »

L'extrait de Giovana est capital. Il révèle la difficulté de tolérer l'échec. Cette stagiaire va refaire la procédure non pas pour acquérir le savoir-faire mais pour relativiser la notion d'échec personnel. Dans l'esprit de Giovana, si le stagiaire fait [même après qu'on lui ait montré les actions à réaliser], c'est qu'il est capable de... Dans cette relation de cause à effet [je fais donc je sais ; je fais donc je suis capable] le sujet, par conséquent, s'oblige à refaire la procédure. Cette démarche s'explique par une intolérance à l'échec. Giovana considère que sa participation à l'exécution de la consigne doit être active. Elle refait la démarche du formateur et diminue ainsi sa déception puisqu'elle n'a pu « *y*

arriver tout seule ». Trois stagiaires, y compris Giovana, referont immédiatement après la consigne en annulant la démarche du formateur.

Christine met en relation l'intensité du ressentiment affectif et la notion d'échec. Cette dernière provoque le ressentiment de la frustration. L'irrésolution de la situation est l'échec de soi en tant qu'acteur. Comment l'apprenant peut-il tolérer cette frustration et cet échec personnel ? Est-ce que l'incidence de l'activité intuitive s'arrête ici ? Quelle suite à donner ?

b. La recherche de la cause de l'échec

Lors de la prise de recul, la situation-problème persiste dans l'esprit des stagiaires. Effectivement, une fois rentré chez lui, Thierry continue de penser à l'exécution de la consigne et au problème qu'il rencontre. Par ailleurs, nous avons constaté l'implication de l'apprenant. Celle-ci s'apparente à une dimension existentielle et affective : suis-je ou non capable ? Par conséquent, l'implication et la notion d'échec personnelle ne s'arrêtent pas au moment de l'abandon du stagiaire. Elles persistent comme cela est le cas dans la prise de recul.

L'activité intuitive étant maintenant conclue, l'échec étant révélé par l'appel au formateur, le stagiaire ne peut que chercher à comprendre la cause de celui-ci. Comme pour la prise de recul, cette réflexion sur la situation-problème marquera l'esprit de l'apprenant pendant une période relativement longue. L'acteur ne pourra complètement se défaire de celle-ci tant qu'il n'aura pas trouvé la cause.

- La rétrospection

Les actions menées représentent des données accessibles pour le sujet, à la recherche de la cause de l'échec. Par le biais d'une rétrospection, s'apparentant, dans certains cas, à une reviviscence, l'apprenant tente d'apporter quelques éléments de réponse.

Jacqueline :	« J'ai dû réécouter la leçon et... Comme... comme je n'arrivais pas à appliquer la leçon, je... j'ai... j'ai brûlé une étape en essayant de sortir de la leçon. »
Nicole :	« C'est vrai qu'heu... J'ai, peut-être, été trop vite sur ces leçons parce que je ne sais pas pourquoi heu... »
Thierry :	« Et d'ailleurs, il y a pas assez de chose de noté sur ma feuille. Parce que, des fois, ça peut bien m'aider, quoi ! Il y a d'autres personnes qui prennent pas mal de notes, quoi ! »

L'apprenant remonte le fil des actions, des démarches. Puis, au-delà de l'activité intuitive, il interroge la fiabilité de sa pratique instinctive concernant la prise de connaissance de la leçon. La cause de l'échec y est localisée. Une des premières réponses avancée à l'improductivité des démarches est une prise de connaissance incorrecte de la leçon.

Même si l'apprenant n'apporte pas de réelle réponse pertinente à l'objet du problème, à la cause de l'échec, il opère un retour sur sa pratique. Le feed-back et l'analyse critique de celle-ci amorcent une activité métacognitive. L'intérêt, ici, réside dans la démarche réalisée par le sujet. Partant de l'échec, il en recherche la cause. Il réalise alors des rétrospections sur les actions puis sur sa pratique

instinctive. Enfin, il porte un regard critique sur cette dernière afin de comprendre exactement l'origine du problème.

En s'appuyant sur les extraits de Jacqueline et de Nicole, nous pouvons nous interroger sur le sens des expressions suivantes : « j'ai brûlé une étape... », « J'ai, peut-être, été trop vite... ». Elles pointent une pratique non méthodique et inefficace. Succincte, cette dernière peut être instinctive c'est-à-dire une pratique inadaptée dans une situation d'apprentissage nouvelle pour l'apprenant.

Pour le moins, l'inefficacité de l'activité intuitive interroge la fiabilité de la pratique personnelle. Même si l'apprenant n'a pas conscience du manque de méthode et de pertinence de son mode d'assimilation[158], il recherche dans sa pratique la cause de l'échec. Il s'interroge et opère des rétrospections. Celles-ci incitent un nouveau questionnement, affinant toujours plus les actions menées. Dans cette démarche, le sujet examine des éléments expliquant la présence de l'échec.

Que ce soit vis-à-vis de Jacqueline et de Nicole ou que ce soit vis-à-vis de Thierry, la cause retenue de l'échec n'est pas assurée. Elle représente une hypothèse, une possibilité, une éventualité. Plus qu'une explication probable pour le sujet, cette démarche est, avant tout, un regard critique portée sur la pratique personnelle. C'est une démarche praxéologique dans laquelle l'apprenant entretient une relation avec ses actions et sa pratique.

La rétrospection sur la pratique ne fournit pas toujours une vision claire de ce qu'a fait l'apprenant pendant la leçon. Autrement dit, puisque la pratique est instinctive, il n'a pas conscience précisément de ce qu'il a fait. Très générique, "j'ai lu" "j'ai regardé" ou encore "j'ai essayé d'enregistrer" sont les témoignages les plus courants. La pratique est donc floue pour son auteur mais peu importe puisqu'il prend conscience d'un manque d'organisation.

Alors que d'autres stagiaires ont, à gauche de leur clavier, des cahiers ou un paquet de feuilles, Thierry n'a qu'une seule page blanche. Il n'a aucune note d'inscrite reprenant le contenu des leçons, mis à part quelques commandes, parsemant cette feuille volante. Il s'interroge sur la pertinence de la prise de notes car il entrevoit certaines zones d'ombres concernant sa pratique instinctive, se résumant à lire la leçon. Ses propos ne témoignent pas simplement d'un constat : « *il y a pas assez de chose de noté sur ma feuille* ». Il remarque que la prise de note peut contribuer à assimiler les informations des leçons ou, tout du moins, l'aider à exécuter les consignes lors de l'évaluation de synthèse : « *Parce que, des fois, ça peut bien m'aider, quoi !* ». Deux facteurs remettent en cause sa pratique instinctive. Le premier est la rétrospection, soulignant l'absence de prise de note et la lecture d'une leçon. Le second est une prise en compte de l'organisation des pairs. En comparant sa pratique avec celle des voisins, une représentation d'une approche méthodique se forme.

Le pair comme modèle n'est envisageable que lorsque l'individu considère sa propre pratique comme peu fiable. L'inefficacité suscite une rétrospection, celle-ci localise l'origine du problème et met en

[158] Envisagé comme un enregistrement

cause la pertinence de sa pratique instinctive. Cherchant une régulation active, Thierry prend en considération l'organisation des stagiaires avoisinants.

Par le biais des rétrospections, l'apprenant entretient une relation avec sa pratique. Il émet des hypothèses concernant la cause de l'échec. Le stagiaire ne cherchera pas à vérifier si celles-ci sont pertinentes ou non. Elles constituent des causes probables mais non avérées et objectives. Peu importe puisqu'elles invitent le stagiaire à pointer des zones d'ombre, à prendre conscience des pratiques instinctives et à comprendre comment il agit instinctivement.

- Le regroupement de rétrospection, la maturation et l'introspection

Une seule activité intuitive ne suffit pas à révéler précisément la cause de l'échec. L'attention portée sur des pratiques peu fiables n'est véritablement effective qu'au fur et à mesure de l'accumulation de plusieurs activités intuitives et inefficaces.

Un des principes de l'éducabilité cognitive est la prise de conscience nécessitant une maturation. Souvent l'expression "donner du temps au temps" définit cette idée de la maturité. Nous la retrouvons concernant l'activité métacognitive, issue de la praxéologie. En effet, tout ne se donne pas à voir immédiatement. Le stagiaire a besoin de temps pour explorer, pour prendre conscience et pour comprendre comment il agit et quelles sont les causes des dysfonctionnements.

Un bilan des rétrospections concernant des activités intuitives

La recherche de la cause de l'échec s'inscrit dans la durée. Le sujet n'obtient pas toujours une réponse immédiate, après la conclusion de l'activité intuitive. Il émet une hypothèse sur une des causes expliquant la situation problématique. A partir de ce moment, le sujet est engagé dans un processus de maturation. L'hypothèse émise permet de mettre en suspend cette recherche en attendant qu'une autre situation étaye et précise l'objet du dysfonctionnement.

Bruno :	« Là où j'ai décroché, moi-même, tout à l'heure, c'est sur la consigne, elle-même. Je... C'est... C'est une chose générale sur laquelle, d'ailleurs, il m'est arrivé de faire d'autres erreurs avant. Heu... Il m'arrive, des fois, d'avoir des problèmes de compréhension de la consigne, en elle-même. C'est-à-dire que j'interprète les choses, un petit peu, de manière subjective, à ma manière. Donc heu... Je ne réponds pas à la logique objective de l'informatique. Ce qui fait, bon... il m'arrive d'avoir quelques erreurs. Ou je lis pas tout jusqu'au bout ! Des fois, j'oublie une ou deux choses. Et bon, heu... l'exercice n'est pas complet »

Tout débute par une rétrospection de l'activité entreprise : *« Là où j'ai décroché, moi-même, tout à l'heure, c'est sur la consigne, elle-même. Je...* » Puis, celle-ci est rattachée à une autre concernant la même problème : « *C'est une chose générale sur laquelle, d'ailleurs, il m'est arrivé de faire d'autres erreurs avant* ». Au fur et à mesure, Bruno fait, en quelque sorte, un bilan de sa pratique instinctive relative à la prise de connaissance de la consigne. Il repère alors des problèmes de compréhension de la consigne. Puis, implicitement, il tire certaines conclusions. La cause de l'échec serait due à une interprétation précipitée, à un manque d'attention voire à une tendance naturelle à être impatient.

Bruno relate plusieurs expériences, toutes aboutissant à un résultat insatisfaisant. Chacune de celles-ci révèle, à l'apprenant, une partie de sa pratique. Il constate d'abord les effets [compréhension lacunaire pour Bruno], puis il recherche les causes : interprétation, précipitation, omission d'une partie de l'énoncé, etc. L'acteur renforce plus étroitement le lien entre lui et sa manière de procéder pour déceler les défaillances et prendre conscience d'un manque de méthode.

Dans l'extrait concernant ce stagiaire, la recherche de la cause de l'échec commence par un regard sur l'action. Ensuite, elle s'oriente vers la personnalité de l'apprenant. Comme l'explique PIAGET, la prise de conscience part de zone périphérique de l'action pour s'acheminer vers des zones plus centrales en l'occurrence l'apprenant.
Outre des rétrospections, le stagiaire réalise également des introspections. C'est ainsi que Bruno constate une lecture subjective de la consigne. Ceci étant un fait révélé par des expériences antérieures, immédiatement, il en cherche la cause. Bruno fait un rapprochement entre les faits et sa personnalité. Il remarque alors, dans sa façon de procéder, une tendance générale à une interprétation hâtive : « *C'est-à-dire que j'interprète les choses, un petit peu, de manière subjective, à ma manière* »

Retenons que l'apprenant, dans un premier temps, opère une rétrospection sur l'activité intuitive débouchant sur l'appréciation d'un échec personnel. Ensuite, il propose une idée représentant une explication probable. Celle-ci s'amorce par une observation des faits puis par une recherche de la cause de ceux-ci. Les expériences ultérieures viennent alors étayées et précisées la localisation et l'identification de la cause de l'échec.

L'acteur est en relation avec sa pratique. Il prend conscience de ce qu'il fait instinctivement. Dans ces conditions, il ne peut rester au niveau de la rétrospection. Le besoin de comprendre sa responsabilité et son fonctionnement incite l'apprenant à opérer des introspections. Petit à petit, la recherche de la cause de l'échec s'affine. Notons, qu'à ce niveau, l'apprenant n'est plus en relation avec une pratique mais avec lui-même. La praxéologie engage une motivation des plus intenses puisqu'elle repose la construction de l'acte d'apprendre sur ce qui importe le plus le stagiaire : lui-même.

Rappelons que la prise de conscience de soi comme apprenant exige du temps, à durée variable, en fonction de la période nécessaire à la maturation de chacun. Cette durée s'observe par le nombre d'activité intuitive pour constituer un bilan précis de l'inefficacité de sa pratique. La maturation consiste à laisser du temps à l'apprenant, au cours d'expériences, pour comprendre pleinement la cause de l'échec c'est-à-dire le manque de pertinence de sa pratique pour apprendre.

Une orientation vers l'introspection dans la recherche de la cause de l'échec

Suite à une ou plusieurs rétrospections, l'individu tente de comprendre ses motivations profondes et personnelles.

Henri :	« je me dis aussi : j'ai dû rentrer des données qu'il ne fallait pas, j'ai pas dû bien suivre le cheminement. Parce que... ça aussi, c'est une habitude chez moi... J'ai pas assez de rigueur. En informatique il faut être très rigoureux : un chat, un chat. Et quelques fois, ben j'essaye des trucs et puis ça traîne après... Et donc... Je me dis ben... T'avais qu'à faire bien dans l'ordre qu'il t'a... T'en serais pas là ! Voilà ! Mais bon sans plus hein ! C'est dans mon habitude d'aller un peu vite et d'aller voir un peu ailleurs. Parce que il y a des choses que j'arrive à faire. Et quelquefois on les fait... Vous savez en informatique, on les fait, on sait pas pourquoi ? Et c'est bien d'essayer de savoir pourquoi au lieu de passer à un peu à autre chose ! Ca c'est une habitude ! »

Henri réalise une introspection, cherchant à comprendre la raison de l'échec. Ce stagiaire, n'ayant pas conclu l'activité intuitive, entre dans la phase de la réaction d'essai. Observons le discours privé, accompagnant l'action.

Henri évalue l'improbabilité de la réussite. Il semble pleinement conscient du caractère personnel et superficiel de ses démarches : « *Vous savez en informatique, on les fait, on sait pas pourquoi ?* ». A ce moment, le discours privé devient un monologue. S'adressant à lui-même, il identifie une des causes de l'échec, le manque de rigueur, et l'attribue à un trait de sa personnalité : « c'est une habitude chez moi... ». Il explique ainsi la nature de l'activité intuitive et l'absence de méthode.
Une telle introspection ne repose pas sur une seule activité mais sur plusieurs. Son cheminement est le suivant : il part d'une rétrospection et s'écarte rapidement de l'action pour prendre en compte une partie de sa personnalité.

La fonctionnalité de l'introspection est double. D'une part, elle contribue à mieux se connaître comme apprenant. L'action constitue un support, dévoilant la personnalité et les automatismes de l'individu, dans son rôle d'apprenant. D'autre part, la prise de conscience de la cause fondamentale de l'échec étant révélée, elle tend vers une régulation de la méthode systématiquement employée : « *Et c'est bien d'essayer de savoir pourquoi au lieu de passer un peu à autre chose !* ».

Elie :	« Parce que j'ai pas beaucoup de mémoire auditive. Quand je prends pas de notes, je retiens pas beaucoup. Il faut que j'écrive moi-même et il faut que je relise après ! Quand je prends les notes à quelqu'un d'autre, j'ai plus de mal à mémoriser. Il faut que moi j'écrive ! »

La conscience et la connaissance de soi comme apprenant, chez Elie, ne sont pas due à une ou plusieurs activités intuitives dans le contexte de la formation continue. Elie, diplômée de la faculté de lettres, a bien sûr puisé dans l'expérience de la formation initiale. Cependant, il faut comprendre la raison de la présence d'un tel extrait lors de l'entretien d'explicitation. Cette stagiaire évoque la nécessité de prendre des notes car sa réaction instinctive, en début d'activité, fut totalement opposée à cette attitude raisonnée. En effet, une simple lecture représenta une prise de connaissance de la leçon. De plus, aucune note ne fut prise. L'inefficacité de l'activité intuitive, par conséquent, rappelle au sujet la nécessité de procéder avec méthode en adéquation avec un acte d'apprendre personnel, forgé par l'expérience de la formation initiale.

Revenant à une pratique de son acte d'apprendre, dans le cadre de l'assimilation, Elie passe nécessairement par l'écriture afin de favoriser la mémorisation des informations. L'absence de prise

de notes peut être considérée, par l'acteur, comme la cause problème, la raison de l'échec. Dans le cas d'Elie, le fait de "ne pas prendre de notes" a provoqué une base d'opération lacunaire et a motivé la manifestation de l'intuition.

2. La régulation de l'activité intuitive

Lorsqu'un stagiaire identifie la cause principale de l'échec, une pratique méthodique semble se mettre en place. Celle-ci constitue une régulation de l'activité intuitive. L'apprenant entame alors une construction de l'acte d'apprendre. Simultanément, il refoule le ressentiment de la frustration. En effet, la mise en place d'une organisation méthodique modifie la notion d'échec personnel en une démarche positive, la création d'une pratique organisée.

La mise en place d'une pratique personnelle régulée est une réaction, transformant l'échec en une démarche positive. Les composantes affectives ont contribué à ce phénomène. Elles sont à l'origine de cette démarche puisque émergeant de l'intolérance de l'échec. Elles ont encouragé rétrospections et introspections pour comprendre et modifier une pratique instinctive en une méthode plus structurée voire plus efficace.

Avant d'aller plus loin, nous tenons à définir plus amplement l'expression de "régulation active" inspirée des travaux de PIAGET (1974) concernant la prise de conscience. Cet auteur distingue deux types de régulation. Le premier est nommé "*sensori-moteur*" ou "*automatique*". Concernant les actions particulières, indépendamment de leur coordination, la prise de conscience se situe uniquement aux résultats de l'action. Nous retrouvons ce type de régulation dans la manifestation de l'intuition. Chaque action est une tentative de rapprochement vers un résultat sans qu'interviennent de choix délibérés ou intentionnels de la part du sujet.
Le second type de régulation est un "*réglage actif*". A une sélection de mouvements imposés par l'environnement et en fonction de leurs résultats succède un choix, proprement dit, effectué par le sujet. La prise de conscience rend compte en amont d'une intentionnalité. De plus, elle permet de fonder une analyse des moyens employés. Ainsi la régulation active s'oppose à la régulation automatique par une prise de conscience certes du résultat mais également des actions entreprises, de l'intention sous-jacente, de l'intention des démarches concernant l'activité, du raisonnement mené, bref des moyens réalisés.

La prise de conscience et la prise de connaissance sont capitales dans l'apprentissage. Elles contribuent, pour une part importante, à la réalisation de l'acte d'apprendre personnel. Elles constituent des étapes charnières dans la découverte progressive de sa pratique. Comme le précise PIAGET, elles contribuent à la compréhension de tout processus, externe et interne[159]. L'activité de l'apprenant comporte une succession de régulations lors d'une situation nouvelle. Ainsi des régulations automatiques précèdent des régulations actives. Ces dernières donnent lieu à de nouvelles régulations mais cette fois au niveau métacognitif. La praxis est alors source d'une

[159] L'intériorité et l'extériorité évoquées ici sont celles de l'apprenant. En d'autres termes, la prise de conscience permet au sujet de comprendre à la fois les processus du monde qui l'entoure et à la fois ses propres processus d'apprentissage.

formalisation, d'une conceptualisation et d'une théorisation de son système d'apprentissage : « *Au total, il semble que les progrès de l'action, en passant des régulations sensori-motrices ou automatiques aux réglages actifs et de là aux réglages pluridimensionnels ou multi-factoriels, conduisent de la simple coordination praxéologique des moyens et des buts à des prises de consciences ou de connaissances et des coordinations conceptualisées qui assurent finalement la compréhension du processus entier.* » (PIAGET, 1974)

Dans cette partie, nous proposons de comparer une première approche à une approche régulée, sur une même démarche, pour un même stagiaire. Elie, Jacqueline et Bruno sont les acteurs retenus pour illustrer la régulation de l'activité intuitive ainsi que la nature de cette régulation. Sept apprenants sur douze témoignent d'une réaction à l'activité intuitive par une mise en place de pratique comportant un caractère méthodique.

a. Le cas d'Elie

	Activité intuitive	Régulation de l'activité intuitive
Observation		« " Regarde écran" "Pause" " Prise de notes" "Lecture" "Fin" » (pt. 18-21)
Entretien	« Et ensuite, j'ai eu du mal. Donc j'ai pris la leçon, là ! Il me semble. J'ai... J'ai, peut-être, cherché dans les menus » (lg. 22-23, SP1) – « J'essaye de trouver par moi-même » (lg. 88,SP1)	« Ben j'ai noté dans quel fich... dans quel menu, je dois aller... quelle option je dois sélectionner pour pouvoir retrouver ensuite heu... mon chemin, quoi ! » (lg. 41-42,SP1)

Sommes-nous face à une simple régulation automatique, palliant l'inefficacité de l'activité intuitive ? Rappelons-nous que, plus haut, nous avons pu apprécier la connaissance d'Elie concernant son mode d'assimilation. A cette occasion, elle déclarait qu'il lui était nécessaire de passer par l'écriture pour mémoriser le contenu de la leçon. Il est, par conséquent, difficile d'imaginer que la régulation de l'activité intuitive soit automatique. Au contraire, il s'agit d'une régulation active.

L'approche d'Elie est la suivante : elle s'est interrogée sur la raison de l'échec, a pris conscience du caractère intuitif de son activité et a localisé la cause du problème. Par le jeu de rétrospection et d'introspection, elle a donc compris la raison de son échec et à modifier sa pratique relative à la prise de connaissance de la leçon par une prise de notes en référence à un acte d'apprendre pré-existant. Notons que les stagiaires n'ont pas tous le même niveau de formation initiale qu'Elie. Ils n'ont pas, non plus, tous un acte d'apprendre personnel pré-établi.

Nous remarquerons la nette différence entre l'activité intuitive et la régulation active. Nous distinguons l'absence, d'un côté, et la présence, de l'autre, d'une argumentation de l'activité et d'une organisation méthodique.

b. Le cas de Jacqueline

	Activité intuitive	Régulation de l'activité intuitive
Observation	« "Recommence la leçon" "Recommence la leçon" "Clique sur *Arrêt* de la leçon" » (pt. 16-22)	"Recommence la leçon" "Fin de la leçon" "Tourne la page de son cahier et prend des notes" "Clique sur *Arrêt de la leçon*" "Recommence la leçon" "Prend des notes" "Retour curseur au début de la leçon" "Prend des notes" "*Pause*" "Note" "*Lecture*" "Regarde l'écran" [...] "Fin de la leçon" » (pt. 37-53)
Entretien	« J'ai dû réécouter la leçon et... Comme... comme je n'arrivais pas à appliquer la leçon, je... j'ai... j'ai brûler une étape en essayant de sortir de la leçon. » (entretien lg. 71-72)	« je note quasiment tout. Tout ce qui ce dit de façon de le reprendre chez moi et de refaire, éventuellement, les exercices chez moi plus tard. Heu... Je note tout. Là, j'ai abrégé parce que bon... heu... Je sais pas ! J'ai eu du mal à rentrer dans la leçon, ce matin. Pourtant, j'essaye de ne pas brûler les étapes en enregistrant bien la leçon telle qu'elle m'est donnée, même en la reprenant plusieurs fois. » (entretien lg. 13-17)

L'activité intuitive est celle que l'apprenant a opérée avant d'entamer l'évaluation de synthèse. Quant à la régulation de l'activité, elle n'est apparue qu'après l'inefficacité de l'activité intuitive dans l'évaluation. Ainsi, Jacqueline a écouté deux fois la leçon puis elle a entrepris l'exercice. Après l'échec, elle reverra la leçon à deux reprises.

L'activité intuitive sert de fondement sur lequel l'apprenant s'appuie pour mettre en place une pratique plus méthodique. La comparaison entre l'activité intuitive et sa régulation dévoile une différence de comportement. D'un côté, l'absence de méthode prime, l'action n'est qu'une simple lecture, à plusieurs reprises, de la leçon. De l'autre, les actions représentent une pratique minutieusement organisée avec plusieurs étapes. La première consiste à prendre connaissance globalement de l'objet de la leçon. La seconde indique une assimilation plus détaillée par une retranscription des notes personnelles. Elle lance l'animation puis active le bouton "*Pause*". Elle prend des notes et sélectionne le bouton "*Lecture*" pour activer l'animation. La troisième étape consiste à un renforcement d'acquis par une nouvelle application des exercices de la leçon, au domicile.

L'activité intuitive est régulée activement par la mise en place d'une pratique méthodique. L'apprenant, à travers ce réglage actif de sa pratique, maîtrise ses actions. Ce souci d'un contrôle de la pratique personnelle est une réaction à la manifestation de l'intuition, comme si persistait, à l'esprit des stagiaires, la notion d'échec.

c. Le cas de Fabienne

	Pratique instinctive	Régulation de la pratique instinctive
Entretien	« J'ai l'impression que je ne suis pas très structurée... que j'ai du mal à assimiler heu... » (lg.125-126)	Ensuite, je les classe chronologiquement. Ah, je suis organisée, n'est-ce pas ? » (lg. 210-214)

Nous comprenons mieux, à travers les extraits de Fabienne, la nécessité de réguler l'activité intuitive. Si l'échec n'est pas accepté par le sujet, l'impression de ne pas être structuré et celle de ne pas être capable d'assimiler des informations ne le sont pas plus. Il s'agit presque d'un complexe chez le sujet. Nous pouvons percevoir le mal être de l'acteur. Nous ne pensons pas que cette difficulté date de cette période de formation continue. Elle doit être antérieure et peut représenter un complexe présent lors de la formation initiale.

Fabienne comme Jacqueline, Elie ou tous les autres apprenants ne peuvent qu'envisager une construction de méthodes sans quoi ils devront accepter des composantes affectives relatives à la frustration mais surtout tolérer l'incompétence et l'incapacité d'apprendre. Par conséquent, l'adoption d'une approche méthodique s'impose comme une nécessité pour les sujets. Dans la constitution d'habitude, nous verrons que Fabienne va au-delà d'un classement chronologique. Elle photocopie l'évaluation de synthèse, insère les notes prises à l'intérieur et les classes chronologiquement. L'excès de méthode dans le classement renforce l'idée d'un complexe. Ainsi l'impression de ne pas être structurée provoque une organisation minutieuse. La mise en place de méthode consiste à refouler toute notion d'échec personnel.

d. Le cas de Bruno

	Bilan d'activités	Régulation de l'intuition
Entretien	« C'est une chose générale sur laquelle, d'ailleurs, il m'est arrivé de faire d'autres erreurs avant. Heu... Il m'arrive, des fois, d'avoir des problèmes de compréhension de la consigne, en elle-même. C'est-à-dire que j'interprète les choses, un petit peu, de manière subjective, à ma manière. Donc heu... Je ne réponds pas à la logique objective de l'informatique. Ce qui fait, bon... il m'arrive d'avoir quelques erreurs. Ou je lis pas tout jusqu'au bout ! Des fois, j'oublie une ou deux choses. Et bon, heu... l'exercice n'est pas complet.» (lg. 27-32)	« Bon, la consigne alors je... je... D'abord, bien lire la consigne de l'exercice ! Parce que j'ai quelque fois des... des... Je relis une fois, deux fois pour bien comprendre ce qu'on me demande. Je relis une deuxième fois pour être sûr d'avoir bien compris. Je regarde l'écran pour voir ce qu'on me demande. Heu... donc je me mets au travail... »

Encore une fois, s'appuyant sur les effets d'une activité intuitive, ce stagiaire ressent le besoin de mettre en place une règle de conduite concernant la lecture de la consigne. "*D'abord*" exprime la volonté d'adopter une approche méthodique. En cela, il recherche l'efficacité et la maîtrise de l'action.

La régulation est indéniablement active. Nous n'avons qu'à observer l'attention de Bruno portée sur l'intérêt de ses démarches. Tout d'abord, il élimine toute interprétation personnelle par le biais d'une première lecture objective : « *D'abord, bien lire la consigne de l'exercice !* ». La seconde étape consiste à renouveler celle-ci et renforcer la compréhension de l'énoncé : « *Je relis une deuxième fois pour être sûr d'avoir bien compris* ». La troisième étape est déjà une transition entre ce qui est exigé par la consigne et la vision globale de l'activité à entreprendre avec la précision du modèle personnel d'actions : « *Je regarde l'écran pour voir ce qu'on me demande. Heu... donc je me mets au travail...* » Manifestement, une prise de conscience et une maîtrise des actions sous-tendent la modification de la

pratique instinctive. Ce fait élimine tout doute concernant la nature de la régulation. Celle-ci est active et non automatique.

3. Le fondement d'une pratique personnelle pour apprendre

Un des intérêts de l'autoformation et/ou de la formation individualisée et informatisée est la nouveauté du dispositif auquel est confronté l'apprenant. Il diffère, en plusieurs points, de celui de la scolarité. La référence à des pratiques de la formation initiale n'est donc pas automatique. Par ailleurs, l'apprentissage est double. D'une part, l'acteur acquiert des connaissances. D'autre part, il est impliqué dans une auto-socio-construction de l'acte d'apprendre.

Dans le cadre de l'autoformation, l'intuition contribue à la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre. Plus exactement, elle est la première étape de la formation des méthodes personnelles. Elle est le fondement sur lequel s'appuie une formation expérientielle de la construction de soi comme apprenant.

a. Le commencement

Interrogeons-nous sur l'origine d'une pratique instinctive. Mais avant cela, précisons la distinction que nous faisons entre une pratique et une activité intuitive. L'activité intuitive est à considérer comme une "effectuation", une expression, une production. Plus simplement, il est question de l'enchaînement d'actions guidé par l'intuition. La pratique est plus instinctive qu'intuitive, dans une situation nouvelle. Elle est une procédure, répétée une ou deux fois, dans des circonstances identiques. Elle s'impose comme une règle de conduite bien que non fondée sur une expérience significative ou sur un raisonnement constructif.

La régulation correspond à un mouvement rétroactif sur l'origine de la défaillance. Elle s'illustre par la démarche des apprenants. Tout d'abord, les stagiaires entreprennent une pratique instinctive lors de la prise de connaissance de la leçon. Cependant les informations n'ont pas été assimilées. Ils n'ont pas de bases d'opération suffisantes pour exécuter la consigne. Ils agissent donc intuitivement. En fin d'activité intuitive, la recherche de la cause de l'échec personnel provoque des rétrospections et des introspections, localisant la défaillance lors de la pratique instinctive. A partir de cette rétroaction, ils peuvent réguler activement cette pratique par une approche méthodique.

Cependant qu'elle est la source et l'origine d'une pratique instinctive ? Nous n'avons malheureusement que le témoignage d'Odile pour répondre partiellement à cette question.

Odile :	« Au début, j'ai pas pris de notes... J'ai pas pris beaucoup de notes, non ! Parce que je pensais que j'en avais pas besoin »

Une simple lecture de la leçon, pratique instinctive, repose sur une croyance : « *Parce que je pensais que j'en avais pas besoin* ». Quelle utopie de croire qu'un stagiaire intègre une procédure par une simple lecture lorsque l'on connaît la richesse des informations contenues dans une animation du didacticiel. L'apprenant ne surestime pas ses capacités de mémorisation en faisant cela. Ne sachant

que faire, Odile adopte une pratique simple pour prendre connaissance des informations comme le ferait hors de la formation.

La source d'une pratique instinctive est, peut-être, celle du quotidien. Lors qu'une situation est nouvelle, toute personne se réfère à des pratiques automatiques qu'il a l'habitude de réaliser. Celles-ci sont fondées sur des croyances, comme dans le cas d'Odile. L'apprenant opère sans méthode et instinctivement. Temps qu'il n'est pas confronté à un problème, l'apprenant ne peut préjuger de l'inadaptation de sa pratique à la situation nouvelle. L'apprenant, pensant que sa démarche est suffisante, procède automatiquement, de façon habituelle, suivant les mêmes principes que la pratique instinctive hors du contexte de la formation continue. A priori, Odile ne pouvait pas prendre en compte la différence entre l'assimilation d'informations et l'application de données. Odile est entrée, sans diplôme, dans l'armée. Des tests l'ont informée quelle avait le niveau baccalauréat. A quarante quatre ans, elle est retraitée, après 20 ans de secrétariat. Nous soulignons par ces informations que ce sujet n'a pas forcément été dans une dynamique d'apprentissage et de formation.

La pratique instinctive d'Odile prouve sa faible expérience de l'assimilation d'un contenu didactique, en autoformation. La situation est si nouvelle pour l'apprenant qu'il emploie une pratique instinctive. C'est seulement à partir du moment où le sujet rencontre une difficulté qu'il mesure l'écart entre sa croyance [sa pratique instinctive] et une pratique méthodique fiable. Dès cet instant, il ressent le besoin de s'adapter et de construire des pratiques personnelles pour apprendre.

La pratique instinctive s'impose au stagiaire car elle apparaît instantanément. D'ailleurs, la croyance est à ranger dans le même registre que l'instinct ou l'intuition. Tous trois font référence à la notion d'immédiateté. Ils permettent à l'apprenant d'agir bien qu'il n'ait pas assez d'éléments pour le faire d'une façon satisfaisante. La pratique du quotidien, souvent inconsciente, est alors mobilisée dans la manière d'aborder les premières démarches du parcours de formation.

Dans une pratique instinctive, l'apprenant n'est pas en relation avec l'organisation des actions qui la composent. Son attention se focalise principalement sur l'obtention d'un résultat. Cependant, lors de la rétrospection, l'apprenant appréhende les faiblesses de sa pratique. Par conséquent, Odile doute de ses compétences. En effet, l'échec de l'activité intuitive entraîne la remise en cause de la pratique instinctive et, à travers elle, les compétences de l'apprenant. L'irrésolution de la consigne est un enjeu bien supérieur à ce qu'il y paraît. Ce n'est pas un simple exercice, il s'agit d'une évaluation formative des connaissances mais aussi des pratiques et des compétences.

b. L'activité intuitive révélant une pratique instinctive défaillante

Comment l'apprenant vient à repérer qu'une pratique instinctive est défaillante ? Qu'est-ce qui déclenche la perception d'une relation entre l'apprenant et la pratique ? Nous avons déjà, plus ou moins, répondu à ces questions. Nous insisterons pour souligner que l'inefficacité de l'activité intuitive oriente l'attention de l'acteur vers une révision de sa pratique instinctive.

Jacqueline :	Et puis les toutes premières fois, justement, heu... je notais rien. Bon si ce que j'avais fait c'était bien, bon, ben, ça allait mais après heu... quelques jours après, je savais plus. Moi, il me faut de concret ! Il me faut... il me faut de... de... vraiment...Il faut pas que ce soit virtuel »

A partir d'une croyance qui s'apparente à celle d'Odile, Jacqueline a adopté une pratique instinctive. C'est à la présence d'un problème, suite à l'exécution d'une consigne et à l'inefficacité de l'activité intuitive que Jacqueline révise sa pratique concernant de la prise de connaissance de la leçon.
L'analyse consiste, dans un premier temps, à parler de sa pratique en début de formation. « *Et puis les toutes premières fois* » désigne une expérience pas assez significative où l'action est instinctive. Ensuite, elle énonce un fait, « *je notais rien* », s'inscrivant dans le cadre d'un bilan de rétrospections.
Dans un deuxième temps, l'apprenant souligne l'inefficacité provoquant, par la suite, une modification de la pratique. La défaillance de la pratique instinctive consiste en un défaut de mémorisation et d'assimilation à long terme.
Enfin, dans un troisième temps, l'analyse porte sur une argumentation et une justification concernant l'adoption d'une nouvelle approche de la prise de connaissance de la leçon. A travers l'introspection, Jacqueline conçoit l'utilité de la prise de notes. Il s'agit même d'un besoin personnel de concrétiser les informations et la procédure énoncée, sans quoi elles restent abstraites voire *virtuelles*.

L'activité intuitive ne sert à rien s'il s'agit de constater uniquement son inefficacité. Certes, le souci de productivité fait que le sujet privilégie une pratique méthodique. Cependant la fonction de l'activité intuitive correspond à un déclenchement de la relation entre l'apprenant et sa pratique défaillante. Ainsi, elle est le fondement même de la construction de l'acte d'apprendre. De plus, la constitution des méthodes et des pratiques régulées s'appuie sur le caractère personnel des stagiaires. En même temps qu'ils révisent leurs pratiques, les sujets sont en relation avec eux-mêmes dans leur rôle d'apprenant à travers les introspections.

c. L'activité intuitive comme fondement d'une pratique méthodique

L'occasion sera donnée lors de la formation d'habitudes de constater que tous les apprenants s'appuient sur l'activité intuitive [sur des expériences intuitives] pour construire un acte d'apprendre personnel. Les douze stagiaires étayent la mise en place d'une méthode en se basant sur l'activité intuitive.

Une telle unanimité nous surprend. Est-ce le dispositif pédagogique qui incite à ce phénomène ? Le concept d'autoformation exige-t-il une formation expérientielle dans le cadre de l'auto-construction de l'acte d'apprendre ? Comment percevoir autrement la constitution de l'acte d'apprendre ? Toutes ces questions convergent vers la formation expérientielle. Dès lors, l'activité intuitive est considérée, une fois de plus, comme le premier support sur lequel l'individu s'appuie pour se construire comme apprenant.

Dans un premier temps, nous verrons qu'une auto-construction de l'acte d'apprendre s'impose comme une nécessité. Nous constaterons, dans un second temps, que cette mise en place de

méthodes tient à une prise de conscience. Enfin, nous aborderons, dans un troisième temps, l'existence d'un lien entre une pratique méthodique de l'acte d'apprendre et une activité intuitive.

- La nécessité pour l'apprenant de se construire

Nous avons vu, à travers le classement chronologique de Fabienne, que la mise en place de méthode pour apprendre répondait à un besoin personnel, ne pouvant tolérer d'être non structurée dans ses approches. La nécessite peut également être perçue comme une condition, sine qua non, pour apprendre dans un tel dispositif de formation.

Jacqueline :	« Donc, pour moi, c'était quelque chose de nouveau. Donc j'ai essayé d'heu... de m'organiser. Ce n'était pas évident au début ! Je m'organise un peu mieux maintenant ! »

L'environnement et le dispositif proposent une situation de formation nouvelle, comme nous l'avons évoquée. Particulièrement, les propos de Jacqueline traduisent une expérience insuffisamment significative de l'éducation scolaire lors de sa formation initiale. Relativisons, tout de même, ce point. Cette stagiaire a interrompu sa scolarité en classe de terminale littéraire. Cependant, à cinquante quatre ans, elle considère recommencer une formation, sans expérience relative à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire.

Pour Jacqueline, la situation est si nouvelle qu'elle cherche, tout d'abord, à s'adapter. Sans expérience, l'initiative rend compte de la manifestation de l'intuition, à toutes les étapes de la formation. L'activité intuitive est un point de départ permettant ensuite d'étayer une pratique plus constructive et efficace. Même si cette activité est vécue, quelquefois, douloureusement [« *Ce n'était pas évident au début !* »], elle est la base d'une organisation personnelle pour apprendre : « *Je m'organise un peu mieux maintenant !* »

Dans ces circonstances, la construction de l'acte d'apprendre, à travers une formation expérientielle, est suscitée par le dispositif. Ce dernier, responsabilisant l'individu comme acteur principal et essentiel, le stagiaire ne peut que se diriger vers une construction d'un mode d'acquisition s'il veut atteindre l'objectif fixé par le programme de formation.

- La prise de conscience

La prise de conscience de l'action intuitive se résume à celle du résultat et non aux moyens pour y parvenir. Comme nous l'avons vu, ce phénomène s'explique par l'implication de l'acteur et par l'intensité des composantes affectives. Dès lors, comment l'apprenant prend conscience de sa pratique instinctive ?

Bruno :	« Je me suis très vite rendu compte, au début de ma formation, qu'il fallait que je me mette à noter si je voulais retenir heu... les choses sans m'encombrer trop la tête, sans parasiter un petit peu tous mes neurones. »

Par rapport à cet extrait, le premier constat est que l'apprenant irrémédiablement s'appuie sur une ou plusieurs expériences pour réguler une pratique, instinctive d'où la formation expérientielle.

Le second concerne l'expression : « *Je me suis très vite rendu compte* ». Elle ne fait qu'accentuer la nécessité de la prise de conscience de la situation, de la pratique et de ses conséquences. La formation expérientielle, dans la construction de l'acte d'apprendre, commence dès les premières actions menées. Intuitives, ces dernières sont le plus souvent localisées en début de formation. Le regard sur la pratique instinctive consiste à comprendre ce qui a été fait mais aussi à remédier aux défaillances. Plus globalement, l'activité intuitive sert à révéler l'inadéquation entre l'action et le résultat et entre la pratique instinctive et un acte d'apprendre.

Le troisième constat est que la prise de conscience n'est pas uniquement celle d'une pratique inefficace. L'introspection révèle comment l'apprenant évolue et quelles sont ses aspirations. Ainsi, Bruno perçoit qu'il n'est pas capable d'assimiler toutes les informations. Alors la prise de notes devient une régulation active pour y remédier.

- L'activité intuitive comme fondement de l'acte d'apprendre

Que ce soit sur des micro ou des macro-situations, la manifestation de l'intuition représente toujours une absence de base d'opération. Le procédé est identique. La situation nouvelle provoque des pratiques instinctives sous-tendues par des croyances. Les prises de recul par rapport aux échecs des activités intuitives suscitent alors la prise de conscience de la pratique instinctive et de ses conséquences.

Nicole :	« Par exemple, quand je prends... Quand je commence une leçon... Enfin quand je prends une nouvelle leçon, j'écoute plusieurs fois ou je... J'écoute un morceau, j'arrête et je reviens au début. Je l'ai pas fait les deux ou trois premières fois et maintenant je le fais systématiquement comme ça ! J'écoute plusieurs fois. Quand je m'arrête au milieu, j'écris ce que j'ai cru comprendre, en tout cas et ce qui m'intéresse et je continue. Où je reviens en arrière pour mieux comprendre. Je pense qu'avec l'âge, on prend beaucoup plus de notes. »

Nous sommes face à une pratique méthodique, relativement complexe. Le sujet maîtrise les actions et leur enchaînement. Mieux, Nicole commente et argumente sa pratique. Observons, par ailleurs, comment la méthode est adaptable en fonction du niveau de compréhension des données de la leçon. Enfin, notons, au passage, qu'il n'est plus question de mémorisation ou d'enregistrement mais de compréhension dans le mode d'assimilation.

Nicole précise, dans son témoignage, qu'un des rouages de la construction de l'acte d'apprendre est la formation expérientielle, fondement d'une méthode personnelle : « *Je l'ai pas fait les deux ou trois premières fois et maintenant je le fais systématiquement comme ça !* ». Un rapport de cause à effet s'instaure entre l'activité intuitive et une pratique méthodique. S'il n'y avait pas eu d'introspection, alors Nicole n'aurait, peut-être, pas établi cette pratique personnelle, relative à son mode d'assimilation, dans le contexte de l'autoformation.

A partir de l'activité intuitive, Nicole s'est forgée une pratique personnelle. Celle-ci correspond exactement à la singularité de l'acteur. Elle s'est constituée en fonction des préférences et d'une approche unique comme l'est le stagiaire.

L'activité intuitive n'est pas une expérience ratée, une expérience "pour rien". Au contraire, elle est le fondement de l'auto-construction de l'acte d'apprendre. Plus précisément, elle révèle "l'auto" sur lequel se construira des méthodes pour apprendre.

De plus, l'activité intuitive amorce une activité raisonnée avec un rapport étroit à soi, à l'action et à sa pratique. Orientant l'attention du sujet vers la pratique relative à la prise de connaissance des leçons, l'activité régulée mène le stagiaire à acquérir une base d'opération. L'apprenant s'éloigne de la manifestation de l'intuition et répond à la consigne, ayant assimilé auparavant savoirs et savoir-faire. Ceci constitue un point d'appui pour un raisonnement, non parasité par des composantes affectives intenses.

C. La discussion de la première hypothèse

Vérifions la véracité de notre première hypothèse : la construction de méthodes personnelles, relatives à l'acte d'apprendre, part d'une réaction, à dominante affective, face à l'inefficacité d'initiatives intuitives et d'actions instinctives. L'éclairage qu'apporte la présentation des premiers résultats de la recherche nous conduit à relativiser, à clarifier et à interroger certains aspects de cette hypothèse.

Quatre axes de réflexion scanderont cette présente discussion. Tout d'abord, nous observerons les points forts de celle-ci. L'objet est de vérifier si globalement les résultats présentés convergent vers le sens de notre hypothèse. Ensuite, nous relativiserons sa véracité. L'hypothèse nous semble pertinente dans un contexte précis (formation continue, dispositif individualisé et informatisé) et répondant à des concepts spécifiques (l'autoformation et la praxéologie). Dans un troisième temps, nous verrons que certains aspects sont en deçà de la réalité. Plus précisément, quelques dénominations ne reflètent pas la complexité du processus déclencheur de la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre, à travers la mise en place de méthodes personnelles. Enfin, nous nous interrogerons sur quelques éventuels contextes de formation dans lesquels l'hypothèse pourrait être ou non vérifiée et jugée comme potentiellement fiable.

1. La pertinence générale de l'hypothèse

Globalement, cette hypothèse a comme objet principal de comprendre la genèse de la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre personnel, à travers la manifestation de l'intuition des apprenants. L'interprétation que nous avons faite du recoupement de données de l'observation et de l'entretien souligne trois points essentiels :

➢ D'une part, l'activité intuitive s'articule et est conditionnée par des composantes affectives avérées. Celles-ci accompagnent et s'accroissent durant l'évolution des démarches instinctives et intuitives. Des comportements, notamment lors des prises de recul ou des réactions d'essai, sont impulsés par l'activité affective. Ce premier point, révélé dans l'hypothèse, se retrouve dans la présentation des premiers résultats.

➢ D'autre part, l'inefficacité de l'activité intuitive ne laisse aucunement le stagiaire indifférent. Mais, une fois de plus, l'activité affective incite l'appréhension d'un échec personnel. L'apprenant ne peut, au niveau existentiel, tolérer cet échec sans réagir. La réaction s'organise par la rétrospection et l'introspection pour comprendre la cause de l'échec et envisager une remédiation. Les termes de l'hypothèse stipulent, là encore, que l'inefficacité est le déclenchement d'une activité métacognitive personnelle. Elle est l'articulation entre d'une part une activité intuitive et d'autre part un regard porté sur ses pratiques pour apprendre. Nous l'avons vu chez tous les stagiaires.

➢ Enfin, l'activité intuitive est investie dans une formation expérientielle de l'acte d'apprendre. Suite à l'inefficacité de l'activité intuitive, le sujet amorce une révision de sa pratique instinctive. Il tente de se construire, de se structurer et impose une nouvelle approche méthodique à sa pratique, notamment lors de la prise de connaissance des leçons. Précisément, l'impasse voire le blocage, symptôme du défaut d'efficacité et de l'incompétence momentanée, immerge l'acteur dans une situation-problème dont il est responsable. Pour comprendre, il se retourne alors vers ses actions et, de là, entretient un rapport à sa pratique et à son organisation personnelle pour apprendre. L'hypothèse énoncée aborde la construction auto-dirigée de méthodes personnelles à la fois à travers une formation expérientielle et suite à un déclenchement de l'inefficacité de l'activité intuitive.

Nous concluons à une certaine pertinence de la première hypothèse en référence aux résultats présentés. Cependant, la fiabilité de cette hypothèse est tenue par un contexte et un dispositif de formation.

2. Une véracité soumise à un contexte de formation et à des concepts

La réaction à l'échec, l'auto-référenciation, la manifestation de l'intuition et la réactivité par rapport à celle-ci mettent en avant un dispositif qui le permet. Particulièrement, le rapport à soi, l'autoformation, la praxéologie ainsi que deux postulats du contexte de formation montreront que la véracité de la première hypothèse est à circonscrire dans le cadre qui est le nôtre.

<u>L'hypothèse n'est valable que :</u>

- Si l'apprenant est incité à entretenir un rapport étroit et profond avec ses actions et avec lui-même. Pour l'illustrer, proposons un cheminement de l'activité psychique et affective du stagiaire. L'acteur est confronté à l'inefficacité. Il est seul, face à une impasse. Il a, alors, la possibilité de solliciter le formateur ou un pair mais, avant cela, il doit admettre son échec. Ne le tolérant pas, il privilégie un retour à ses actions par le biais de rétrospections et à ses aspirations avec la réalisation d'introspections. Il veut comprendre la raison de l'échec et, en même temps, se comprendre lui-

même. Toute cette évolution personnelle n'est possible que parce que le dispositif d'autoformation favorise ce rapport à soi comme apprenant dans et sur l'action, dans et sur l'activité, dans et sur soi.

- Si la recherche s'intègre dans le cadre de l'autoformation. En effet, le processus dans lequel l'apprenant est impliqué pour construire son acte d'apprendre nous renvoie à des notions centrales telles que l'auto-référenciation, la formation expérientielle, l'auto-direction de l'action par la libre initiative du stagiaire, l'auto-détermination de l'évolution de l'activité, etc. Cette hypothèse, implicitement ou explicitement en fonction des notions, induit un dispositif d'autoformation dans le cadre d'une formation individualisée.

- Si l'espace de travail correspond à un atelier de praxéologie. A travers, entre autres, l'activité intuitive, l'apprenant devient le principal outil de la construction de l'acte d'apprendre. En même temps qu'il recherche l'efficacité (répondre à l'exécution de la consigne), l'efficience de l'atelier consiste à renvoyer, tel un miroir, la méconnaissance (l'intuition), l'incertitude (pratique instinctive), l'énervement et le plaisir (activité affective et sa gestion) à l'appréciation du sujet pour se construire.

De façon synthétique, nous dirions que l'hypothèse semble pertinente car elle s'applique à un dispositif de formation individualisée, prônant le concept d'autoformation, favorisant la praxis. Deux postulats sont également à prendre en compte. L'acteur, dans son espace de travail, acquiert des connaissances et se construit comme apprenant dans une relation centrale homme/machine. Ce point est relativement important car il propose une absence de rapport intersubjectif du poste informatique à l'égard de l'apprenant. Le second postulat est une distance significative entre l'acteur et le formateur. L'intérêt est d'accentuer le phénomène d'auto-direction et ses conséquences dans la résolution de la situation-problème.

3. La légèreté de certains propos

Cette hypothèse ne souligne pas assez la complexité de la manifestation de l'intuition. Alors qu'elle mentionne des initiatives intuitives et des actions instinctives, la présentation des résultats fait référence à une activité abondante et à une évolution au niveau des intentions.

Il ne s'agit pas d'initiatives intuitives éparses, sans relations les unes aux autres. Bien au contraire, une trame marque l'évolution de l'apprenant à travers la manifestation de l'intuition et remontant jusqu'à sa source : de la cause de la manifestation de l'intuition[160] à la cause de l'absence de connaissances[161] jusqu'à la cause de la pratique instinctive[162].

D'autre part, nous avons émis trois (voire quatre) étapes dans l'activité intuitive. La première est la réaction instinctive. La seconde est le tâtonnement intuitif. Ce denier peut se scinder en deux parts : l'exploration dans un effort de remémoration et l'exploration dans une association d'idée. La troisième

[160] La base d'opération lacunaire
[161] La pratique instinctive concernant la prise de connaissance de la leçon
[162] Une situation nouvelle et une représentation de l'apprentissage synonyme d'enregistrement

et ultime étape de l'activité intuitive est la réaction d'essai dont l'intuition téléologique et substantive se résume à "*essayer pour voir ce que cela donne*".
Le changement de paradigme entre chercher et trouver, entre oublier et prendre conscience de la méconnaissance montre toute une progression de l'apprenant au niveau du rapport intuitif à l'action mais également au niveau de l'activité affective.

4. Des dispositifs en corrélation ou non avec l'hypothèse

Nous sommes interrogés sur la pertinence de cette hypothèse vis-à-vis d'autres dispositifs que celui de la formation individualisée et informatisée. En élargissant plus amplement notre cadre de recherche, nous pourrions envisager une possible répercussion de l'hypothèse sur les différents contextes de l'autoformation. A titre d'exemple, la Formation Ouverte et A Distance (F.O.A.D.) est tout aussi favorable à la praxis, à l'auto-référenciation, à l'auto-direction.
La seule différence notable réside dans une distance entre pairs plus significative en F.O.A.D. qu'en formation individualisée. Nous devons relativiser ces propos en référence à ceux de JACQUINOT concernant la déclinaison de la notion de distance avec les technologies de communication et à ceux de BOUCHARD avec la distance transactionnelle.

Les formations encadrées et directives, souvent synonymes de dispositifs transmissifs, de la formation initiale ou de la formation continue, ne sont pas en corrélation avec notre hypothèse. Ces formations, peuvent-elles octroyer une durée nécessaire à la maturation d'une construction de l'acte d'apprendre personnel ? Le temps est compté, le programme à acquérir est conséquent. Si l'efficacité est nettement et principalement recherchée, l'efficience[163] demande du temps et n'est pas toujours possible. La contrainte de la massification dans la transmission des connaissances caractérise, de fait, la formation initiale. Même si une perspective d'individualisation de la formation sous forme de projet pédagogique ou d'atelier se met en place, l'institution scolaire n'a pas toujours la possibilité de permettre aux élèves de se découvrir comme apprenant. Nous serions plus tenter de voir la validité de notre hypothèse dans le cadre de la formation continue. Là encore, tous les dispositifs ne permettront pas l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre personnel à travers la praxéologie.

[163] La construction d'un acte d'apprendre personnel

Chapitre II : La construction de l'acte d'apprendre

Nous entamons la seconde phase de la constitution d'une pratique personnelle pour apprendre. Comme l'intuition, le rapport étroit à l'action révèle une partie de la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre.

Dans un premier temps, nous aborderons le rapport étroit à l'action dans une situation-problème, due principalement à une erreur commise par le stagiaire. Nous suivrons l'évolution de l'activité de résolution de l'erreur[164]. Puis, nous nous focaliserons sur l'approche métacognitive de la construction de l'acte d'apprendre. Enfin, dans un troisième temps, un regard critique sera porté sur la vérification de la seconde hypothèse, aux vues de la présentation et de l'interprétation des résultats, fondés sur les témoignages de quinze apprenants.

A. Le rapport étroit et raisonné à l'action

La base d'opération, lacunaire lors de l'activité intuitive, est, de toute évidence, une pièce maîtresse dans la compréhension d'un rapport raisonné à l'action. De ce fait, nous passerons au crible la base d'opération et aborderons ainsi la genèse du rapport étroit et raisonné à l'action.

En se fondant sur une base d'opération significative, l'apprenant entretient, en permanence, un rapport à ce qu'il fait. La conscience prime, l'action est anticipée, l'approche est méthodique. Manifestement, l'intuition est régulée par ce rapport à l'action. Nous l'examinerons avec soin, dans un deuxième temps.

Cependant, le stagiaire ne maîtrise pas l'ensemble de la procédure, répondant à la consigne, puisqu'il va commettre une voire plusieurs erreurs. A chaque résultat insatisfaisant, l'acteur vit un conflit intra-cognitif, en alternance avec des démarches de localisation et d'identification de l'erreur. Nous apporterons un éclairage sur ce processus cyclique, enchaînant conflits intra-cognitifs et rétrospections sur les actions menées.

L'activité affective ponctue chaque conflit. Bien que les composantes affectives ne soient pas aussi importantes que lors de l'activité intuitive, elles s'intensifient et doivent faire l'objet d'une "rééquilibration".

Enfin, nous conclurons cette partie concernant le rapport étroit entre l'individu et ses actions par l'identification de l'erreur.

---

[164] Lors du rapport étroit et raisonné à l'action, la pratique du sujet s'est conscientisée et affinée. L'intention est adverbiale. L'apprenant est maintenant en mesure de justifier le choix de ses actions.

1. La genèse du rapport étroit et raisonné à l'action

Pour comprendre la relation étroite qu'entretient le stagiaire avec ses actions, un éclairage s'impose concernant la constitution de la base d'opération. Préalablement à l'action, l'apprenant élabore une vision globale de l'activité à entreprendre avec la précision d'un modèle personnel d'actions.

Onze apprenants sur quinze, spontanément, parlent d'une période, avant l'action, pendant laquelle ils déterminent ce qu'ils vont faire et comment ils vont le faire. Par le biais de l'explicitation, nous éclaircirons cette première période capitale pour la réalisation d'une activité raisonnée relative à l'exécution d'une consigne.

Nous aborderons l'héritage des activités intuitives. Puis, nous observerons la lecture et la compréhension de la consigne puisque la base d'opération se constitue lors de l'assimilation d'informations et lors de leur accommodation aux contraintes de l'énoncé. D'autres sources d'informations peuvent alimenter la base d'opération, nous en citerons quelques-unes. Enfin, nous achèverons la genèse du rapport étroit et raisonné à l'action par l'illustration d'une vision globale et d'un modèle d'actions.

a. L'héritage de l'activité intuitive

Dans le cadre de la formation expérientielle, nous sommes en droit de nous interroger sur les leçons qu'ont retenues les apprenants de leurs activités intuitives. A travers le terme "leçon", nous ne parlons pas, cette fois, du contenu didactique mais d'enseignement, extrait de l'expérience de la manifestation de l'intuition.

Françoise :	« J'ai déjà pris mon cahier et puis j'ai relu... le début heu... le chapitre heu... précédent. Enfin ce que j'avais fait hier et avant-hier. [...] Heu... Ben oui ! J'ai surtout regardé ce qui concerne... Parce que le chapitre heu... Le dernier chapitre ne concerne pas uniquement l'heu... le mailing. Ca concerne aussi heu... les insertions automatiques ou quelque chose comme ça ! Donc comme je savais que l'exercice que j'allais faire aujourd'hui concernait plus spécialement les mailings, j'ai repris ce qui concernait les mailings ! Donc voilà ! Et puis... de là, bon... J'ai remis au point 14 ! Et puis j'ai écouté la leçon ! »
Willie :	« C'était... sur les zones d'impression enfin... j'en parle en gros parce qu'il y avait beaucoup de choses. » – « Et bien j'essaye d'abord de réfléchir pour savoir de quoi je me rappelle... »
Sylvie :	« C'est-à-dire que j'ai lu tout le support de cours avant et à la fin, on a un exercice à faire en fonction de tout ce que l'on a assimilé durant les leçons ».

Ces trois stagiaires prennent, toutes, des précautions, avant d'entamer l'évaluation de synthèse. Elles ont le souci de renforcer les informations assimilées. Elles révisent alors le contenu des leçons, vu précédemment.

Françoise laisse très peu de place à l'improvisation et à l'incertitude. Elle semble vouloir se prémunir contre d'éventuels problèmes de méconnaissance lors de l'évaluation. En prévention, elle concentre son attention sur son activité. Plus globalement, elle réalise une sorte de travail préparatoire pour renforcer les acquis et consolider la base d'opération.

Une telle attitude ne peut apparaître instinctivement. Elle est plus sûrement une conséquence d'expériences infructueuses. Dès lors, ce comportement s'oppose à l'inefficacité de celles-ci. Françoise, dans la constitution de la base d'opération, prend soin d'adopter une approche méthodique et préventive dont l'objet est d'optimiser une posture favorable à une compréhension de la leçon suivante. D'ores et déjà, l'acteur entretient un rapport à l'action puisqu'il a conscience de ce qu'il fait : « *J'ai remis au point 14 ! Et puis j'ai écouté la leçon !* ».

Willie a pris connaissance des leçons relatives aux zones d'impression. Son témoignage désigne une forme d'auto-évaluation de l'assimilation et de la compréhension du contenu didactique. "*D'abord*" marque une étape dans sa pratique concernant la constitution de la base d'opération. L'apprenant lit la leçon puis évalue les informations retenues voire la compréhension générale du cours. Cette stagiaire a conscience de sa méthode, de sa démarche préventive. Elle élimine toute précipitation, en n'exécutant pas immédiatement l'évaluation de synthèse.
L'expérience d'activités intuitives explique cette précaution, celle-ci étant une conséquence de la régulation active de la pratique instinctive.

Sylvie évoque également une précaution, prise lors de cette séance. La première partie de l'extrait résume l'action concernant la révision des leçons sur lesquelles portera l'évaluation formative. La seconde nous informe de l'alternance des leçons et des exercices d'évaluation, prévue par le dispositif.
Notre centre d'intérêt se situe au niveau de la première partie du témoignage. Lorsque Sylvie déclare avoir lu tout le support, il est nécessaire de nuancer ses propos. Elle a revu voire relu l'ensemble des cours d'un chapitre, avant d'évaluer ses connaissances. Là encore, l'apprenant tente d'optimiser les perspectives de réussite de l'exercice.

La constitution de la base d'opération est directement issue d'une régulation active de pratiques instinctives. L'approche méthodique consiste à renforcer la prise de connaissance des leçons, à s'assurer de l'assimilation des informations et à prévoir la réussite de l'évaluation. Comme le fait Françoise, revoir les leçons antérieures pour aborder celle du jour nous informe sur sa représentation de l'acquisition des informations. Organiser une nouvelle information sur une représentation existante des acquis tend vers le modèle constructiviste. Nous ne sommes plus face à une notion d'enregistrement, vue lors de l'*apprentissage zéro* bien que le témoignage suivant aille à l'encontre de notre affirmation.

Elie :	« *je fais ce qui m'a été dit dans la leçon* » (entretien lg. 47)

L'apprentissage répond-il à un schéma aussi simple, faisant appel à la modélisation ? Rappelons qu'Elie n'en est qu'à la deuxième séance de formation. Comme ses prédécesseurs, elle semble confondre enregistrement et assimilation. L'intention est naïve puisqu'elle se résume à appliquer à l'identique les procédures vues dans les leçons.

Par ce bref extrait, nous avons tenu à souligner la simplicité de la pratique instinctive afin de la comparer avec les approches plus construites, vues précédemment. La distinction principale entre

Elie et les autres stagiaires précitées est, d'une part, l'absence et, d'autre part, la présence de la notion de compréhension du contenu didactique. Pour Elie, la démarche est instinctive et non régulée. Pour Willie, Sylvie, Françoise, entre autres, la pratique personnelle s'est constituée en s'appuyant sur l'activité intuitive. Une pratique pour apprendre n'est ni innée ni une révélation. Elle s'élabore à travers l'expérience.

b. La lecture et la compréhension de la consigne

La consigne permet à l'apprenant de vérifier la pertinence de l'assimilation des informations des leçons. La lecture de l'énoncé provoque l'assemblage de plusieurs informations donnant lieu à une vision globale de l'activité à entreprendre et à un modèle d'actions. Si tel n'est pas le cas, deux possibilités s'offrent à l'acteur. Soit il agit intuitivement soit il remet en cause l'assimilation des leçons.

Nous décomposerons la prise de connaissance d'un énoncé en trois temps. Le premier consiste à observer ce que fait l'apprenant en lisant la consigne. Le second aborde la notion de compréhension de l'énoncé. Le troisième est une invitation à l'action.

- La lecture de la consigne

La lecture d'une consigne semble stimuler un phénomène, constituant une vision de l'activité à entreprendre.

Willie :	« J'ai déjà relu plusieurs fois le... l'énoncé. Je me suis dit : il faut que je commence par la première chose et... J'essaye de réfléchir dans quoi ça se trouvait. Enfin je m'en suis rappelée... »
Corinne :	« En fait, ils expliquent comment déplacer l'étiquette dans le formulaire. Donc j'ai lu la consigne. Au départ, j'ai du mal à comprendre. Donc j'ai relu une deuxième fois » – « C'est pas toujours pareil ! Des fois, je ne relis pas l'énoncé une seconde fois parce que je suis sûre de moi »

Lire la consigne consiste à déterminer l'objet de l'évaluation. Cependant, les propos de Willie et Corinne ne mentionnent pas uniquement un simple exercice de lecture. Elles font référence à une corrélation avec une leçon ou à une compréhension de ce qu'elles doivent faire. Par conséquent, l'énoncé d'une consigne doit déclencher[165] une vision de l'activité à entreprendre.

Notons, tout d'abord, le soin pris par Willie d'agir méthodiquement. Elle a le souci de procéder par étape : « *il faut que je commence par la première chose et... J'essaye de réfléchir dans quoi ça se trouvait* ». Comme nous l'avons vu, plus haut, cet acteur structure ses actions pour ne pas réitérer une démarche hâtive et instinctive. L'attention portée sur l'organisation de ce qu'elle fait a pour conséquence une prise de conscience au niveau de l'action et au niveau de la méthode. Autrement dit, nous pouvons constater un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action et à la méthode employée, dans le cadre d'une situation spécifiée.

Dans la lecture, ce n'est pas tant le sens des mots qui importe mais ce qu'ils suscitent à l'esprit des stagiaires. Willie fournit un effort de concentration pour déterminer à quelle leçon correspond l'énoncé

[165] Déclencheur inexistant dans l'activité intuitive que l'apprenant recherchera tout au long des démarches, à travers un mot ou une commande de l'outil d'application.

de l'évaluation. Cette démarche montre que la consigne est le déclencheur d'une vision globale de l'activité à entreprendre par le rapprochement avec des informations assimilées. La constitution de la base d'opération est donc réalisée en deux temps. Le premier consiste à assimiler le contenu didactique. Le second représente l'accommodation des informations aux contraintes de l'énoncé. La multiplicité des lectures d'une seule et même consigne s'explique, selon Willie, par l'absence d'un rattachement d'une leçon, voire d'une procédure à la lecture de l'exercice. Relire l'énoncé de l'évaluation revient alors à renouveler, avec un peu plus d'attention encore, la recherche d'informations assimilées pour les accommoder aux contraintes de la consigne. Par conséquent, cette dernière a pour vocation de susciter une vision de ce qu'il faut faire avec le modèle personnel d'action. Enfin, « *Je me suis dit...* » souligne, là encore, la présence du discours privé accompagnant l'action. Ce monologue est, en quelque sorte, l'interface entre l'action et l'acteur. Toutes activités (cognitive, affective, production d'actions) convergent dans ce discours. Cette verbalisation intérieure contribue à la prise de conscience de l'action et de la méthode employée.

Le premier extrait de Corinne est des plus intéressants. En effet, paradoxalement, cette stagiaire explique l'énoncé et déclare qu'elle n'a pas compris. Dans les faits, elle comprend le sens des mots mais sa lecture n'éveille aucune vision de l'activité à entreprendre. Par conséquent, instinctivement, le sujet tente de réamorcer une perception de ce qu'elle doit faire. Pour cela, automatiquement, elle procède à une nouvelle lecture. Nous retrouvons l'automatisme de Willie concernant la réitération de la lecture pour déclencher une vision de l'activité à entreprendre par le rattachement de la consigne à certaines informations assimilées.
Le second extrait est tout aussi éloquent, à ce niveau. Dans d'autres circonstances, le renouvellement de la lecture de la consigne n'est pas nécessaire. Quelquefois, Corinne décode le sens des mots et acquiert, pratiquement spontanément, une vision de l'activité à entreprendre. Que s'est-il passé ? A la lecture, une adéquation entre les informations assimilées lors de la leçon et leurs accommodations aux contraintes de la consigne s'est opérée.

Eric :	« Je retourne dans l'exercice [dans l'application du didacticiel] parce que je ne voyais pas du tout heu... »

Le mot "vision" n'est pas un abus de langage. GALPERINE l'a employé pour définir une base d'opération. Eric le reprend pour déterminer ce qu'il recherche dans la confrontation entre les informations assimilées et l'objet de la consigne. N'étant pas inspiré, ce stagiaire renonce à exécuter la consigne et se reporte à la leçon pour voir ce qu'il doit faire. Ainsi, il renforce ses connaissances pour obtenir une vision de l'activité.

La lecture a donc pour fonction essentielle d'évaluer l'assimilation des informations voire la compréhension des procédures des leçons. Précisément, la fonction première est de décoder le sens des mots. La seconde est d'apposer une leçon appropriée à l'objet de la consigne. La troisième fonction est de susciter une vision globale de l'activité intuitive. Bien sûr, cette évolution, en cascade, est schématique. Elle a, cependant, l'avantage de montrer que derrière une simple lecture, tout un processus se met en place.

➢ La compréhension de la consigne

Le cas de Fabienne

Enoncé de la consigne :	« Appliquez des filtres pour visualiser sur la base les joueurs n'ayant pas payé leur cotisation »
Entretien d'explicitation :	« Et là ! On devait choisir[166] les jeunes... parce que c'est des jeunes sportifs qui avaient payé leur cotisation et ceux qui ne l'avaient pas payée ! »

En comparant l'énoncé aux commentaires de Fabienne, nous remarquons que cette stagiaire sort du sens strict et étroit de la consigne pour y apporter une appréciation personnelle. Les propos du sujet sont plus enclins à coller à une réalité. La compréhension d'une consigne peut être favorisée par transposition de son objet dans un contexte plus familier ou tout simplement connu. Ainsi les joueurs deviennent des jeunes sportifs. D'autre part, l'apprenant n'applique plus de filtres pour visualiser mais choisit les jeunes qui ont payé leur cotisation. D'un énoncé, l'acteur met en place un univers faisant référence à une représentation plus personnelle, plus concrète.

Le cas d'Eric

Enoncé de la consigne :	« Complétez la ligne de titre avec les dates et heures adéquates : Date et heure mises à jours automatiquement à l'ouverture du classeur.»
Entretien semi-directif :	« Donc moi, je devais aller heu... insérer une formule de façon à ce qu'il me mette la date automatiquement et si jamais heu... Supposons que demain je reviens sur l'exercice, ça sera à la date d'heu... du lendemain, justement. »

Sortant momentanément de l'explicitation de l'action spécifiée, nous remarquons, tout d'abord, que l'apprenant est décrit différemment l'objet de la consigne. Ensuite, ces propos ne présentent pas une énonciation terme à terme de l'énoncé. Ce sujet "contextualise" les informations de la consigne dans une situation hypothétique. Comme Fabienne, Eric traduit la consigne avec des mots personnels et l'insère dans une situation probable. En ôtant les termes techniques – tels que classeur, mise à jour – et en les remplaçant par des mots plus simples et usuels, Bruno s'assure d'une certaine compréhension personnelle de l'énoncé de l'évaluation. Autrement dit, l'absence d'une évocation terme à terme de la consigne dénote d'une appropriation de celle-ci et d'une représentation propre à l'apprenant.

Le cas de Françoise

Enoncé de la consigne :	« Lancez l'exécution du mailing dans un nouveau document afin d'imprimer le document agence pour les « Madames » du fichier source de données Clients. »
Entretien d'explicitation :	« il fallait sélectionner les... les données... les données pour le mailing. »
Entretien semi-directif :	« Quand on envoie des mailings heu... la lettre principale, le document principal qu'on envoie donc à tout le monde, on ne veut pas forcément l'envoyer à tout le monde, à toutes les personnes du fichier. Donc, on en vient justement, au début de la leçon, à sélectionner justement les personnes à qui on veut envoyer heu... cette lettre, cette lettre. Donc il y a

[166] La sélection des joueurs, opérée par Fabienne, est réalisée par la création de filtres permettant de faire apparaître uniquement les personnes de la liste des membres de l'association sportive qui n'ont pas payé leur cotisation.

certains critères à... donner à l'ordinateur pour qu'il fasse le travail. »

L'apprenant ne se contente pas de lire les termes techniques qui composent une consigne pour obtenir une vision globale de l'activité à entreprendre. Il a besoin de comprendre la finalité de l'énoncé et de se représenter ce qu'on lui demande. Nous voyons que lors de la mise en évocation, grâce à l'entretien d'explicitation, le sujet retient l'essentiel et perçoit ainsi la finalité de la consigne. Cependant, conjointement, il élabore une représentation plus personnelle du cadre dans lequel doit s'appliquer la demande de l'exercice. Le témoignage de Françoise engage une mise en situation qui se rapproche plus à une demande concrète, comme cela pourrait être le cas dans un cadre professionnel : « *quand on envoie des mailings heu... [...] on ne veut pas forcément l'envoyer à tout le monde* ».

Nous retrouvons, chez Françoise, la démarche de Fabienne et d'Eric. La compréhension est évaluée par la capacité à mettre en mots, plus usuels et personnels, ce qui est demandé dans la consigne. Ceci implique que les sujets élaborent une représentation plus concrète de l'objet de l'évaluation.

La lecture d'une consigne ne se résume donc pas à décoder le sens des termes d'un énoncé. Les stagiaires traduisent la consigne avec des mots plus usuels ce qui a pour conséquence d'établir un cadre d'opérations plus concret. La compréhension d'une consigne est, par conséquent, favorisée par une représentation, souvent faisant référence à une mise en situation hypothétique que le sujet peut appréhender.

c. D'autres sources pouvant alimenter la base d'opération

D'autres connaissances peuvent étoffer et enrichir la base d'opération. Nous évoquerons trois pistes.

Willie :	« Vous savez tout s'enchaîne. Vous apprenez quelque chose et ça peut servir pour autre chose. » - « j'en ai fait mais j'étais livrée à moi-même donc j'avais pas les bases. J'étais obligée justement de chercher partout. »
Françoise :	« Hoche la tête "avant/arrière" et réciproquement » (observation) – « Là, j'ai quand même un avantage, c'est que j'ai déjà fait des mailings heu... ultérieurement donc c'était pas trop compliqué pour moi. » (entretien)

Tel un jeu de construction, les connaissances s'imbriquent les unes aux autres. Dans le cas de Willie, les cours antérieurs et l'expérience personnelle, hors formation continue, peuvent constituer des éléments de la base d'opération. Pour cette raison, cette stagiaire prend alors un soin particulier pour acquérir progressivement toutes les connaissances. Consciente que ces dernières représentent un point d'appui sur lequel elle pourra étayer d'autres démarches, elle fait preuve d'opiniâtreté et essaie de comprendre pleinement ce qu'elle fait, dans les exercices.

Dans ces circonstances, la lecture fait appel, certes aux leçons, mais également à des expériences antérieures. D'une vision globale de l'activité, l'apprenant associe un modèle personnel d'actions, inspiré de l'application de pratiques, antérieures à la leçon visée par la consigne.

Le second extrait de Willie désigne des expériences, hors contexte de la formation continue. Cette personne, empiriquement, a acquis des savoir-faire pouvant être réinvestis dans l'application d'une

consigne, en formation continue. Plus proche du modèle personnel d'actions, ces connaissances peuvent éclairer une base d'opération à la lecture d'un énoncé.
Nous pouvons émettre l'hypothèse d'une corrélation entre deux expériences, l'une concernant l'activité dans le dispositif pédagogique du centre et l'autre relevant d'une familiarisation empirique aux outils de bureautique, effectuée avant l'entrée en formation. La résolution de procéder par étapes, lors de la réalisation du parcours de formation, s'oppose à l'expérience empirique antérieure. Nous envisageons que sa première expérience des outils de bureautique a contribué à l'adoption d'une attitude méthodique et à l'émergence d'une volonté de consolider les bases. Une nouvelle fois, les expériences intuitives, les pratiques instinctives et les démarches empiriques constituent un fondement à une approche constructive et méthodique dans la façon d'apprendre.

Françoise hoche la tête, de haut en bas, comme pour valider les commentaires de la voix off de l'animation du didacticiel. Les acquis antérieurs, lors de la réalisation de mailing, hors contexte de la formation, proposent une vision globale de l'activité à entreprendre avant même que le sujet lise la consigne. Les connaissances ont déjà fait l'objet d'une appropriation. La leçon a valeur de révision. Françoise illustre le fait que les connaissances antérieures alimentent la base d'opération.

Plus globalement, la base d'opération n'est pas uniquement le fruit d'une leçon en corrélation avec l'objet de la consigne. Les expériences vécues, l'environnement du stagiaire, les connaissances acquises sont des sources périphériques qui enrichissent la vision globale de l'activité à entreprendre et précisent le modèle personnel d'actions.

d. Une vision globale de l'activité à entreprendre

Nous nous focaliserons plus particulièrement sur le cas de Bruno pour observer cette vision de l'activité à entreprendre qui tend à définir des actions précises. Mais avant cela, nous entendrons les propos d'Eric et de Karine, d'une part, pour renforcer la notion de vision et, d'autre part, pour constater la globalité de l'activité.

Le cas d'Eric

Eric :	« Et moi, j'ai toujours l'habitude de travailler avec la souris. Donc du coup, je ne suis pas forcément ce qu'il me dit. Et je vois pratiquement la solution... Enfin, je vois pratiquement ce que je veux faire pour la solution. J'adapte... j'adapte ce qu'il me dit heu... à la fonction souris »

Les leçons du didacticiel décrivent, le plus souvent, des procédures comportant des raccourcis claviers. Cependant Eric préfère agir en utilisant la souris. Par conséquent, il anticipe l'action à réaliser en s'appuyant sur les informations assimilées sans pour autant suivre strictement la procédure énoncée dans la leçon.
Cet acteur évoque une réelle vision des actions qu'il doit entreprendre. Outre le rapprochement des informations assimilées à l'objet de l'énoncé, il adapte la vision globale de l'activité à entreprendre avec un modèle personnel d'actions concernant l'utilisation de la souris. Le rapport à l'action est, par conséquent, antérieur à l'action elle-même. Bruno anticipe la démarche. Il perçoit précisément les

actions et leur enchaînement. Il adapte et accommode les informations assimilées aux contraintes de la consigne et à l'utilisation de la souris. L'expression suivante : « *Je vois pratiquement ce que je veux faire pour la solution* » montre le rapport à l'action et la vision globale de l'activité à entreprendre avec la précision du modèle personnel d'actions.

Le cas de Karine

Karine :	« Ca, c'est au deuxième... Oui ! Parce que la fusion se fait en trois étapes. La première étape, étant de faire les courriers. La deuxième étape étant de lui donner la base... donc la base de données pour elle, c'est que c'est tous... tous les noms des.. des entreprises... des... des sociétés donc heu... avec qui je vais faire le mailing... avec qui je vais adresser les courriers. »

Dans le cadre des contraintes de l'exercice et de la consigne, Karine a une représentation globale de l'activité à entreprendre. L'assimilation des informations des leçons ne fait aucun doute. Elle identifie trois étapes concernant la fusion d'un courrier à une base de données. A partir de cette représentation, elle accède à une vision globale de l'activité, s'affinant, par la suite, par la précision du modèle d'actions.

Ce témoignage, une nouvelle fois, constitue une mise en situation professionnelle, imaginée par cette stagiaire. L'apprenant adopte une approche directe. Le pronom personnel "je" est investi d'une tâche professionnelle, comme si Karine était secrétaire : « *c'est que c'est tous... tous les noms des... des entreprises... des... des sociétés donc heu... avec qui je vais faire le mailing... avec qui je vais adresser les courriers.* ». Ainsi elle appréhende ce qu'elle doit faire dans un contexte concret de secrétariat.

A la lecture de la consigne, l'apprenant est inspiré par une vision globale, mêlant compréhension, mise en situation personnelle et adaptation aux contraintes de l'énoncé (Karine). A partir de là, la vision s'affine et laisse place à une succession d'actions précises (Eric).

Le cas de Bruno

Ce stagiaire va permettre de synthétiser les nombreux points que nous avons évoqués pour tenter d'éclairer plus amplement la constitution de la base d'opération.

Bruno :	« Bon, la consigne alors je... je... D'abord, bien lire la consigne de l'exercice ! Parce que j'ai quelque fois des... des... Je relis une fois, deux fois pour bien comprendre ce qu'on me demande. Il m'arrive quelques fois de... la lire rapidement heu... [...] Ce qui fait que... bon... au niveau de la compréhension, j'ai quelquefois des... Il y a des moments où ça m'échappe. Je relis une deuxième fois pour être sûr d'avoir bien compris. »

Ce témoignage s'appuie sur la régulation active d'activités intuitives. Nous avions vu[167] que Bruno avait rencontré certains problèmes de compréhension et d'interprétation de la consigne. Suite à ceux-ci, il a mis en place une règle de conduite, spécifique à la lecture de l'énoncé de l'exercice. Celle-ci se décline en deux temps. Une première lecture permet de prendre connaissance de la finalité de

[167] Lors des résultats concernant la première hypothèse.

l'énoncé, une seconde sert à renforcer sa compréhension. Nous observons que l'approche est méthodique. L'attention est nettement centrée sur ce qu'il fait et comment il le fait, d'où la présence d'un rapport à l'action étroit[168].

Bruno :	La consigne était par exemple de définir heu... heu... une formule qui permet de compter le nombre de clients établis dans une liste. Voilà ! »

Cette lecture attentive permet, à ce stade, de comprendre la finalité de la consigne. L'apprenant décrypte le sens des mots puis interprète ceux-ci d'une façon plus personnelle. Pour s'en rendre compte, prenons connaissance de l'intitulé exact de l'énoncé : « *Définissez la source de contrôle, nommé "Nombre clients", dans la section Pied de groupe afin de permettre de comptabiliser le nombre de clients habitant dans chaque département* ». L'apprenant traduit « *comptabiliser le nombre de clients* » par « *définir une formule qui permet de compter le nombre de clients* ». Ainsi, nous constatons que la lecture de la consigne a déjà suscité une vision globale de la réalisation d'une formule de calcul, par le rattachement à une leçon.

Bruno :	« Ca s'appelle un état. Heu... un listing... le nombre d'heu... de données sélectionnées pour cet état, pour ce listing. On va faire apparaître, par exemple, tant d'heu... personnes, tant de... etc., de produits, par exemple. Donc il faut définir une formule de... de calcul... Ce qui est un peu le même cas pour Excel. Heu... Il faut donc saisir exactement... Donc heu... Il y a des données dans les propriétés de cette heu... fenêtre qu'il est nécessaire de remplir par une formule. »

Ce témoignage montre la multiplicité des sources constituant la vision globale de l'activité à entreprendre. Dans un premier temps, le stagiaire fait référence à un savoir déclaratif. Ainsi, il évoque un mot technique : « Ca s'appelle un état ». Ensuite il énonce la finalité de la démarche. Celle-ci consiste à dénombrer des produits ou des personnes. Enfin, s'appuyant sur une représentation personnelle, il appréhende une vision globale de l'activité en se basant sur des connaissances antérieures, les formules de calcul d'Excel. Précisons que ce stagiaire ne travaille pas actuellement sur ce logiciel, il utilise "Access". Enfin, se précisent, de plus en plus, des actions concrètes : « *Il y a des données dans les propriétés de cette heu... fenêtre qu'il est nécessaire de remplir par une formule* ». "Propriétés" est une fenêtre d'une commande du logiciel dans laquelle des zones de saisie sont à remplir pour constituer les conditions de la formule.

Bruno :	« Donc, comme avec Excel, "=" "somme" ou "moyenne" ou ce que j'ai appris ce matin "compte" »

Ce dernier témoignage traite du modèle personnel d'actions. L'apprenant anticipe les conditions de la formules de calcul. La base d'opération s'appuie sur des connaissances antérieures, relatives à l'application de formules d'Excel. Elle est également en lien avec une des leçons vues précédemment : « *ce que j'ai appris ce matin "compte"* ».

Les modèles personnels d'actions sont tous les gestes qui permettront d'inscrire "somme" "moyenne" ou encore "compte". Ils sont le plus souvent inconscients voire retournés dans l'inconscient selon la loi de perte de conscience de CLAPAREDE. Il s'agit de tous les mouvements imperceptibles sur lesquels

[168] L'apprenant se focalise à la fois sur l'action et sur la méthode employée.

nous ne portons aucune attention, étant automatiques. Nous les retrouvons dans une granularité très fine de l'action.

Partant d'une régulation active de pratiques instinctives, l'apprenant a abordé la prise de connaissance des leçons avec une approche méthodique. Ayant assimilé les informations, il se concentre sur la lecture de la consigne. Celle-ci passe par une compréhension, accompagnée d'une interprétation personnelle. Elle suscite une vision globale de l'activité à entreprendre puis s'affine avec un modèle personnel d'actions.

2. Le rapport étroit et conscient à l'action

La base d'opération induit une anticipation de la démarche avant que l'action soit effective. L'attention du sujet est alors centrée sur l'exécution de cette dernière. Dès lors, notre interrogation porte sur le rapport concret qu'entretient l'acteur avec ce qu'il fait. Nous nous baserons sur le témoignage de treize stagiaires sur quinze pour comprendre le rapport étroit et raisonné à l'action. Cependant, tous les stagiaires maintiennent un rapport à l'action intentionnel et précis.

a. Les actions sous-tendues par une base d'opération

L'observation expérientielle porte sur trois types d'indicateur : le comportement du sujet, les actions visibles à l'écran et les modifications que celles-ci provoquent dans le document d'évaluation. Dans un premier temps, nous constaterons une logique d'opérationnalisation dans l'application de deux procédures menées. Nous confirmerons ensuite la présence d'une base d'opération par le témoignage de deux stagiaires.

- Le point de vue de l'observateur

L'enchaînement des actions révèle une certaine complexité dans la démarche entreprise par l'apprenant que seule l'intuition ne peut permettre. L'observateur entrevoit alors une base d'opération sous-jacente à l'activité réalisée.

Fabienne :	« "Clique sur cellule filtre *Payé*" "Données" "Filtres" "Filtres automatiques" » (observation)
Marilyne :	« "Sélectionne la cellule I 24" "Frappe *=si(*" "Sélectionne la cellule I 23" "Frappe à la suite *>2500;*" "Sélectionne dans le tableau les cellules de E4 à E8" "Appuie sur la touche *multiplier*" "Frappe *5%)*" » (observation)

Concernant Fabienne, rappelons la consigne : « *Appliquez des filtres pour visualiser sur la base les joueurs n'ayant pas payé leur cotisation* ». Cette stagiaire a, auparavant, conçut un tableau dans lequel elle a inscrit les données relatives aux membres d'une association sportive. Une colonne, intitulée "*Payé*", concerne le paiement des cotisations. En face des noms et des prénoms des membres, Fabienne a inscrit la mention "*Oui*" ou "*Non*" dans cette colonne. Au moment de l'action, l'acteur sélectionne cette dernière et active la commande "*Données*" puis "*Filtres*" et enfin "*Filtres automatiques*". L'intention de la démarche est de faire apparaître uniquement les personnes n'ayant pas payé leur cotisation.

La description des actions montre que la démarche n'est pas fortuite et correspond à l'objet de la consigne. Fabienne n'hésite aucunement. Elle enchaîne l'activation des commandes relativement rapidement. Cette démarche et l'adéquation de celle-ci avec l'attente de l'énoncé nous laissent penser que les actions sont sous-tendues par une base d'opération et une intention adverbiale et téléologique précise.

Prenons, maintenant, connaissance de la consigne de Marilyne : « *Faites apparaître la somme du montant de la remise accordée de 5% sur un montant hors taxe des articles si celui-ci est supérieur à 2500 francs. Pour cela, réalisez une formule permettant d'accomplir une mise à jour automatique.* ». L'apprenant est face à un tableau, pré-enregistré dans le didacticiel d'Excel. De nombreux articles vestimentaires y sont répertoriés. En fonction du prix unitaire et des quantités, l'apprenant a réalisé la somme des diverses commandes. La consigne consiste à créer une formule permettant de calculer le montant de la remise. Marilyne sélectionne, tout d'abord, le lieu où apparaîtra la remise. Puis, elle débute l'inscription et prend en compte l'ensemble des articles faisant l'objet d'une remise. Concluant la formule, cette stagiaire inscrit le taux de la remise.
Il est difficilement concevable que cette démarche ne soit pas en lien avec des procédés assimilés, lors des leçons. Par ailleurs, nous constatons une accommodation des connaissances aux contraintes de l'énoncé. L'action est maîtrisée en tout point tant l'attente de l'exercice est en corrélation avec la démarche.
L'acteur ne fait apparaître aucune décharge émotionnelle, aucun comportement traduisant un doute. Fabienne paraît concentrée sur ce qu'elle fait, ce qui constitue un indicateur d'un rapport étroit à l'action.

Au delà de ce qui est visible, nous cherchons une validité des propos tenus ci-dessus. En cela, l'entretien va nous permettre de confirmer la présence d'une base d'opération et du processus d'assimilation et d'accommodation.

- Le rapport étroit à l'action, l'accommodation des données des leçons

Nous n'avons pas pu écouter toutes les leçons des didacticiels. Bien que peu probable, nous pourrions supposer que certains apprenants aient reproduit à l'identique[169] la procédure des leçons dans l'exercice d'évaluation. Deux stagiaires vont nous permettre de constater que l'action rend compte de la base d'opération suivant le processus assimilation/accommodation.

Le cas de Karine

Observation :	« "Outil" "Fusion" "Fenêtre Aide à la fusion" »
Entretien :	« Je vais dans la barre de menu pour faire « Outil » et après « Fusion ». Et là apparaît une fenêtre. Jusque là, je m'en souvenais par rapport aux leçons que j'ai vues auparavant. »

Dans le cadre de la réalisation d'un mailing, l'apprenant est invité à fusionner le modèle avec la base de données, sous Word. La comparaison des informations de l'observation et celles de l'entretien

[169] Si tel était le cas, cela remettrait en question la présence d'une vision globale de l'activité à entreprendre avec le modèle personnel d'actions.

révèle une concordance entre les actions et leurs évocations. Par conséquent, d'une part, le sujet a conscience de ce qu'il a fait. D'autre part, il perçoit que sa démarche est sous-tendue par un contenu didactique et représente une accommodation à l'objet de la consigne. De plus, la présence même de ce lien entre l'action et les leçons indique que le rapport à l'action est conscient.
La deuxième partie de son témoignage montre que l'action est sous-tendue par les informations assimilées lors de la leçon. Est-ce une application de la procédure qu'entreprend l'acteur ? Deux mots, dans ses propos, nous invite à entrevoir une adaptation aux contraintes de la consigne. "*Par rapport*" est une référence au contenu didactique mais n'inclut pas forcément une application terme à terme. La présence de cette locution nuance l'exécution d'une simple restitution à partir d'un souvenir. Les informations assimilées servent de base sur laquelle l'acteur adapte et accommode les connaissances à l'objet de la consigne.

Le cas de Bruno

Observation :	« Fenêtre "Étiquette : Étiquette VA" - Clique sur onglets et ferme la fenêtre - Dans cellule, clic droit de la souris - "Propriétés" dans arborescence - Nouvelle fenêtre "Zone texte : Nombre de clients" - Inscrit "=COMPTE" dans champ "Source de contrôle" »
Entretien :	« Dans la barre de menu contextuel de la souris, en cliquant à droite de la souris. Donc menu contextuel, "Propriétés"... donc avec affichage des propriétés... donc de les... de justement de cet état précis qui s'appelle "étiquette VA", VA étant le nom de la société de... de... pour laquelle on recherche des adresses de clients. »

Le recoupement des données de l'observation et de l'entretien nous permet de constater deux points. Tout d'abord, nous avons l'assurance de la qualité de l'évocation du stagiaire, l'observation coïncidant avec le témoignage de l'entretien. Ensuite, les actions ne sont pas intuitives. Comment l'apprenant pourrait-il réaliser une telle démarche sans connaissance préalable ?
Le rapport à l'action induit une conscience de ce qui a été fait, jusque dans les moindres détails. Pour réaliser le décompte des clients habitant dans chaque département, la procédure de Bruno repose sur une voire plusieurs leçons du didacticiel[170]. Non seulement les informations de la leçon d'Access sont assimilées mais elles sont, en plus, associées à d'autres connaissances d'un autre logiciel de bureautique. D'autre part la présence de la mention "*étiquette VA, VA étant le nom de la société*" confirme l'accommodation des informations à la consigne.

Dans un premier temps, la base d'opération anticipait l'action effective. La vision globale de l'activité à entreprendre et le modèle personnel d'actions, suscités à la lecture de la consigne, encourageaient un rapport étroit entre l'acteur et sa démarche. Dans un deuxième temps, concentré sur ce qu'il fait, le stagiaire, en quelque sorte, justifie chaque action par l'assimilation du contenu de la leçon et par l'accommodation aux contraintes de la consigne. Ce phénomène induit une prise de conscience, l'entretien d'explicitation ne fait que la renforcer.

[170] Comme nous l'avons vu lorsqu'il faisait, plus haut, un rapprochement avec les formules de calcul sur Excel.

b. Intentions téléologiques et adverbiales

Avant de présenter les résultats, rappelons les trois conceptions[171] de LIVET au sujet des intentions liées à l'action. L'intention adverbiale consiste à agir intentionnellement. L'intention substantive est l'intention d'agir. L'intention téléologique détermine l'objectif, c'est-à-dire agir avec telle intention. L'intention d'agir n'est pas la motivation principale du sujet. Certes, elle est présente mais l'action est déterminée plus amplement par un objectif et par la connaissance des moyens pour l'atteindre. Nous nous concentrerons alors, plus particulièrement, sur les intentions téléologiques et adverbiales.

L'intention téléologique était très générale voire générique, lors de la manifestation de l'intuition. Le plus souvent, elle se cantonnait à une volonté d'exécuter la consigne, de résoudre le problème ou de se remémorer des informations prétendument oubliées. Qu'en est-il de cette intention, dans un rapport étroit à l'action sous-tendu par une base d'opération ? Tel sera notre premier objet. Ensuite, nous nous attacherons à observer l'intention adverbiale.

➢ L'intention téléologique

L'intention téléologique, dans le cadre de l'intuition, se situait au niveau de la démarche voire de l'activité. La prise de conscience de l'activité se résumait à l'obtention d'un résultat. Les moyens pour y parvenir n'étaient pas clairement définis par l'acteur. Nous allons pouvoir observer la différence de cette intuition dans le cadre d'un rapport étroit et raisonné à l'action.

Le cas de Karine

Karine :	« Donc là, effectivement, j'ai créé parce que je lui ai donné des noms à mes colonnes spécifiques parce que j'arrivais... parce que je voulais qui y ait la société employée, le nom, le prénom, l'adresse, le code postal et la ville. »

Le rapport à l'action s'inscrit dans une logique d'opérationnalisation, liant actions antérieures, actions présentes et la finalité de la démarche. L'action menée, « *Donc là, effectivement, j'ai créé* », s'articule en fonction d'un certain raisonnement correspondant a des actions antérieures : « *je lui ai donné des noms à mes colonnes spécifiques* ». La locution de conjonction "*parce que*" soumet une volonté d'argumenter rationnellement ce qui est fait, de justifier par des intentions les actions menées. Par conséquent la démarche effectuée suit une chronologie raisonnée dans laquelle le sujet entretient un rapport étroit et conscient à l'action.

L'évocation concernant la finalité de la démarche de Karine souligne la nécessaire présence d'une intention téléologique dans un rapport étroit à l'action. Elle diffère, cependant, de celle de la manifestation de l'intuition. En effet, l'intention téléologique ne se résume plus à un résultat final. Elle représente des sous-objectifs clairs. Par exemple, Karine a, certes, pour objectif général de fusionner des documents. Cependant, elle désire, avant cela, obtenir un état précis, constituant une étape dans l'obtention du résultat attendu « *parce que je voulais qui y ait la société employée, le nom, le prénom, l'adresse, le code postal et la ville* ». Toute la granularité fine de l'activité est ponctuée par des étapes précises, énoncé au niveau du discours privé sous-formes d'intentions téléologiques.

[171] Cf. les intentions liées à l'action, dans le chapitre relatif à la théorie de l'action.

Le cas de Willie

Observation :	« Clique sur cellule "A17" – "Insertion" "Saut de page" »
Entretien :	« l'Insertion et le Saut de page, ça c'était pour le recopier sur la dernière page. Voilà, c'est juste pour recopier ce morceau là, en fait ! »

Avant de décrire la démarche de Willie, prenons connaissance de sa consigne : « *Préparez une impression de ce tableau, en vous aidant de l'aperçu : 3 pages en orientation portrait ; sur chaque page sont rappelées les trois premières colonnes ; sur la troisième page, en plus des 3 premières colonnes, n'est imprimée que la colonne "Relance" ; supprimez le quadrillage de la feuille ; centrez le tableau sur chaque page imprimée ; sur chaque page apparaît en texte d'en-tête "Sponsors suivis par Robert" et en pied de page, le numéro de la page ; imprimez en double exemplaire* ». Nous avons souhaité la retranscrire dans sa globalité pour bien comprendre que l'intention téléologique, dans un rapport étroit à l'action, ne vise pas uniquement un résultat final. L'apprenant devra procéder par étape et formuler, pour chacune d'elle, des intentions précises.

Les données de l'observation et de l'entretien correspondent à la réalisation de la troisième page du document. Willie sélectionne une cellule afin de repérer la ligne de transition entre la seconde et la troisième page. Elle active le menu *Insertion* et choisit, dans l'arborescence, la commande *Saut de page*. Cette séquence est sous-tendue par un objectif spécifique qui est de recopier quelques colonnes sur la dernière feuille du document. Les fonctions utilisées dans l'outil d'application font référence à des informations assimilées. D'autre part, la précision de l'intention téléologique correspond à l'accommodation de celles-ci dans l'exercice d'évaluation.

L'intention téléologique diffère à chaque séquence. D'un sous-objectif à un objectif intermédiaire jusqu'au résultat final, l'apprenant justifie les actions menées. La précision de l'intention marque un rapport raisonné à l'action. Dans la granularité toujours plus fine des démarches, l'intention téléologique laisse la place à l'intention adverbiale. A ce stade, nous mesurons pleinement la valeur d'un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action et à la démarche.

- L'intention adverbiale

"Agir intentionnellement" peut signifier que chaque action est sous-tendue par l'anticipation d'un résultat. De ce fait, l'intention adverbiale montre à quel point le sujet est conscient de ce qu'il fait, quand il le fait.

Le cas d'Elie

Observation :	« "Format" "Style" "Fenêtre Modifier le style" "Tape dans champ *Nom* : Texte courrier" "Clique sur icône *Format*" puis *Police*" "Fenêtre *Police*" "Clique sur onglet *Espacement*" "Tape 6 *points* dans une zone de saisie" "Clique sur *OK* dans fenêtre *Police*" »
Entretien :	« Je suis allée dans "Style", "Modifier". J'ai sélectionné le style que je voulais modifier. Et puis il y avait trois fenêtres différentes (onglets) que je pouvais ouvrir. J'ai vu "Espacement". Hop ! Je me suis jetée sur la rubrique "Espacement". » – « Ben j'ai sélectionné heu... 6 points comme c'était demandé dans la consigne. » – « Ben je fais "OK" ! Heu... Je rentre 6 points et j'heu... je valide, quoi, pour que ça s'applique à tout le texte, quoi ! »

La précision de l'intention téléologique tend à provoquer une intention adverbiale à l'action si nous nous référons à l'énoncé de la consigne d'Elie : « *Modifier le style de "texte courrier" afin de modifier l'espacement de 6 points* ».

Elie, devant modifier *le style de "texte courrier" afin de modifier l'espacement de 6 points*[172], active la commande adéquate, non sans avoir anticipé l'action auparavant : « *j'ai sélectionné le style que je voulais modifier* ». Ensuite, elle identifie le nom du document sur lequel l'espacement doit être opéré. A l'activation du menu "*Format*", l'arborescence se déroule et Elie choisit la commande "*Police*". Une fenêtre alors apparaît. L'apprenant, à ce niveau, décrit nettement son contenu. Sélectionnant l'onglet "*Espacement*", elle inscrit "6" dans le champ de saisie des points d'espacement.

De nombreuses actions sont justifiées dans le témoignage du sujet. Elie souhaite changer l'espacement existant et active l'onglet adéquat. Elle veut appliquer les modifications choisies, elle valide sur le bouton "OK". Les actions répondent à des intentions précises.

Cependant Elie commet une erreur. En effet, elle ne choisit pas la commande qui convient. Au lieu d'activer "*Police*", elle aurait dû sélectionné "*Paragraphe*". Ce fait montre que le rapport étroit et raisonné à l'action est sujet à erreur. Ceci ne remet pas en question la présence d'intentions adverbiales. Nous relativiserons seulement le fait que chaque action est complètement pesée et réfléchie.

L'intention adverbiale à travers quelques actions

Sylvie :	« Moi, j'ai pris la case "L 6" mais parce qu'elle était juste à côté du tableau, parce que c'était plus fonctionnel»
Willie :	« J'ai fait "Aperçu" parce que... justement pour manipuler boites de dialogue... Et bien là je vais... pour activer le fichier mise en page »
Henri :	« Alors heu... Comme il disparaît, je vais dans "Dessin" pour ramener le dessin au-dessus »
Françoise :	« Moi je le savais que c'était fusion ! Mais je l'ai pas fait parce que je me disais que si je fais fusion, si ça se trouve, il va sortir le document sur l'imprimante.»

Le rapport étroit à l'action est argumenté. Chaque détail de l'action correspond à une volonté précise. L'apprenant tente de maîtriser chaque point de sa démarche. Pour cela, il explicite ce qu'il fait au niveau du discours privé.

Nous n'allons pas décrire l'activité des acteurs précités. Nous retiendrons que la présence de la locution de conjonction "parce que" confirme la volonté d'agir rationnellement ou, pour le moins, de

[172] Les caractères en italique sont ceux de la consigne.

façon raisonnée. La prise de conscience de l'action est principalement due à l'explication que l'apprenant fournit pour justifier sa démarche.

c. La conscience de l'action, de la démarche et du résultat

Suite à une articulation entre raisonnement, intentions et actions, le sujet acquiert une prise de conscience de la démarche réalisée.

Odile :	« J'ai sélectionné ma case et, à partir de là... Donc j'ai été cliquée dans..."=" qui se trouvait en haut. J'ai mis heu... Donc "=" s'est affiché. J'ai mis "si". J'ai redouble-cliqué sur le "=". Et à partir de là, donc heu... ça était simple pour moi, j'avais la formule, voilà. [...] Quand je double-clique... quand on double-clique, la deuxième fois... donc je fais "=". Je fais "si". Je double clique. A ce moment là, une fenêtre apparaît avec les trois champs. Il y a "test logique" et après il y a "Vrai" ou "Faux" ou quelque chose comme ça »
Françoise :	« De là, c'est moi qui vais dans l'icône "Publipostage". "Publipostage" qui est dans la règle heu... en haut ! [...] Le publipostage, il est sur la règle d'heu... de publipostage, voilà ! [...] Après il faut que je lui dise heu... Oui, si je veux fusionner ou pas... fusionner ou pas jusqu'au document... »

Sans aucune difficulté, Odile décrit clairement la situation. Les descriptions détaillées supposent une conscience préalable de l'action, de son enchaînement et d'une "opérationnalisation" des connaissances. Le rapport étroit liant l'acteur à l'action passe par une conscience détaillée et précise. Odile, dans cet extrait, alterne entre description et application de connaissances. En d'autres termes, cette stagiaire évoque, consciemment, des savoirs déclaratifs accommodés au cadre de l'exercice mais également les modifications que ses actions opèrent dans l'environnement informatique.

Nous avons chez Françoise, mais également chez les autres apprenants, un rapport étroit à l'action où chaque opération est localisée dans l'environnement de l'outil de bureautique : « *"Publipostage" qui est dans la règle heu... en haut !* ». L'acteur décrit ce qu'il a fait mais aussi l'interaction qu'il a avec l'outil : « *Après il faut que je lui dise heu... Oui, si je veux fusionner ou pas... fusionner ou pas jusqu'au document...* ». Cette prise de conscience de l'action devient alors le fondement sur lequel le sujet s'appuiera pour appréhender sa pratique pour apprendre. Autrement dit, l'apprenant prend conscience de ce qu'il fait, ce qui constitue un point d'appui dans le processus de formalisation de la pratique personnelle pour apprendre, comme nous le verrons plus bas. Souligner cet aspect, ici, permet de comprendre que la prise de conscience est centrale et que l'action et le rapport à l'action sont les principaux éléments d'une démarche praxéologique, contribuant à l'auto-construction de l'acte d'apprendre.

L'étroit rapport entre l'acteur et l'action, exprimé par VARELA (1989), dans sa théorie de l'énaction, suggère un va et vient permanent entre le sujet et son action. Ce mouvement implique un processus de prise de conscience par un questionnement du lien de l'un à l'autre. En effet cette relation étroite est motivée par une volonté de maîtriser tenants et aboutissants de l'action. Pour cela, l'apprenant évalue et questionne sa pertinence mais aussi celle de l'intention voire du raisonnement sous-jacent. Cette interrogation est la source même de la prise de conscience de la démarche.

Fabienne :	« Et là, j'ai même fait une erreur. [...]. Je me suis rendue compte qu'il allait me demander de sélectionner cadettes. [...] J'avais mis [...] cadet pour les féminines. J'avais pas mis cadettes. [...] J'avais noté dans ma base de données, cadet [...] Donc je suis allée rectifier »
Marilyne :	« Au début, j'avais pas posé de condition. Ca c'était... J'avais pas lu le texte... "Remise accordée de 5% si le montant hors taxe est supérieur à 2500 francs. Comme il y était, j'ai fait le calcul [...] le montant hors taxe, je crois qu'il était... Il est supérieur à 3000 donc j'ai fait 3500, admettons, multipliés par 5% » - « Prend une pause de deux heures puis revient au centre de formation » (observation) – « Ensuite, en revenant, je me suis dit : non (petit rire). C'était trop simple ! Là, j'ai fait ça ce matin (petit rire) mais je recommence... »

L'attention est à la fois centrée sur l'action et sur sa signification. Le va et vient d'une activité cognitive vers une action physique (et réciproquement) provoque donc une prise de conscience mais également une analyse de la situation. Ainsi le stagiaire peut déceler une erreur commise sans l'aide d'une tierce personne.

Tout comme pour Fabienne, Marilyne porte un jugement sur ses actions et détermine une erreur. Une prise de recul de quelques heures ne suffit pas à affaiblir ce rapport étroit entre les démarches réalisées et son auteur. Pendant une pause de quelques heures, Marilyne évalue les actions, les intentions et le raisonnement réalisés le matin même. elle décrit une partie de l'activité matinale. De retour au centre de formation, le sujet a conscience d'une erreur commise. Ce cas présent indique l'intensité du rapport conscient à l'action.

Le rapport à l'action est défini par la base d'opération. Principalement, la vision globale de l'activité à entreprendre avec la précision du modèle personnel d'actions sont le résultat d'une assimilation des leçons, associée à l'accommodation de la consigne.

Dès lors, l'action constitue une manifestation concrète d'une réflexion dans laquelle les intentions téléologiques précises s'articulent avec des intentions adverbiales. Favorisée par une attention accrue, la prise de conscience de l'action et des intentions est effective. Nous avons pu remarquer que les stagiaires n'avaient généralement aucune difficulté pour énoncer des démarches relativement complexes pour un néophyte en bureautique.

Le rapport à l'action est donc bien étroit, raisonné et conscient. L'apprenant maîtrise, pour une grande part, ce qu'il fait en justifiant les raisons qui l'ont menées à agir et les objectifs (intermédiaires ou non) visés.

Par ailleurs, nous avons vu que la pratique d'assimilation des contenus didactiques avait été méthodiquement organisée, suite à des régulations actives de pratiques instinctives, en début de formation. De plus, les consignes étaient scrupuleusement examinées, faisant l'objet d'une attention particulière, puisqu'elles doivent susciter une vision globale de l'activité à entreprendre. Par conséquent, l'acteur peut avoir accès à l'origine du problème s'il commet une erreur car il a une conscience détaillée de ce qu'il a fait.

3. Conflit intra-cognitif et démarches de localisation et d'identification de l'erreur

Suite à la première démarche, après la lecture de l'énoncé, l'apprenant constate que le résultat obtenu n'est pas celui attendu. Ceci n'est pas sans surprendre le stagiaire car il pense avoir exécuté

convenablement et correctement la procédure demandée. Cependant le résultat affiché diffère de celui attendu ou, tout simplement, une boite de dialogue informe l'apprenant de la présence d'une erreur. Dans ces circonstances, la frustration est d'autant moins acceptable que l'apprenant a pris soin d'adopter un rapport étroit à l'action et de prendre des précautions pour obtenir un résultat satisfaisant. Les composantes affectives apparaissent donc à ce niveau et devront faire l'objet d'un nouvel équilibre. D'autre part l'apprenant s'interroge sur la localisation et l'identification de la cause du problème.

Suite à la constitution de la base d'opération[173], un second phénomène intervient, articulant le conflit intra-cognitif et les démarches de localisation et d'identification de la cause de l'erreur.

a. Le conflit intra-cognitif

Les quinze stagiaires vivent un conflit intra-cognitif. Celui-ci porte sur une incompréhension concernant l'écart entre le résultat désiré et le résultat obtenu. Précisons dès maintenant que le stagiaire ne vit que très rarement un seul conflit intra-cognitif lors d'une situation-problème. Nous pouvons même parler de la récurrence du conflit. En effet, suite à l'exécution de la consigne et au constat de l'erreur, l'acteur se heurte, une première fois, à un déséquilibre cognitif. Immédiatement, une "ré-équilibration" tend à réorganiser les représentations et à opérer de nouvelles relations entre les connaissances dont dispose l'apprenant. Le sujet, alors, pense la situation autrement (AUMONT et MESNIER). Cependant le conflit intra-cognitif n'est pas uniquement effectif lors du premier constat de l'erreur. Il ponctue toute tentative improductive de localisation et d'identification du problème.

➢ Au constat du résultat obtenu

Suite à la première démarche de l'exécution de la consigne, tous les stagiaires font part de leur étonnement. Aucun ne comprend l'obtention d'un résultat insatisfaisant. Les stagiaires s'interrogent sur les raisons de celui-ci.

Françoise :	« Et je ne comprenais pas parce qu'il me disait que ça ne marchait pas. C'était pas ça ! »
Corinne :	« Ben là, c'était le gros point d'interrogation »
Bruno :	« Je vous avoue que j'ai pas compris. [...] Voilà ! C'est ça ! Alors là, j'étais heu... Grand blanc, grand point d'interrogation dans la tête. »

Françoise a pour consigne de lancer l'exécution d'un mailing à l'ensemble des femmes de la base de données. Rappelons que cette stagiaire était relativement confiante lors de l'application de l'énoncé puisqu'elle avait, hors formation continue, déjà réalisé ce type de tâche, dans un cadre professionnel. Elle avait, par conséquent, un rapport étroit aux actions menées, justifiant chaque geste de la procédure. Au constat du résultat, Françoise nous fait part de son désarroi lorsqu'elle aperçoit une boîte de dialogue l'informant d'une erreur commise. L'étonnement représente une incompréhension de l'inadéquation entre les actions entreprises et le résultat obtenu. Ne pouvant immédiatement déceler précisément l'origine du problème, elle remet en cause ce qu'elle a fait : « *C'était pas ça !* ».

[173] Par le processus d'assimilation et d'accommodation et engageant le rapport étroit à l'action.

Corinne doit insérer l'étiquette "CP" dans un formulaire d'Access. La procédure est relativement simple puisqu'il s'agit d'ouvrir une fenêtre et de faire glisser cette étiquette vers l'emplacement déterminé. Là encore, une boîte de dialogue avertit que l'opération n'est pas valide. La représentation de ce qui se passe à l'esprit de cette stagiaire est intéressante car l'incompréhension s'illustre par un point d'interrogation seul, sans question le précédant. Autrement dit, l'apprenant s'interroge sans pour autant pouvoir formuler une question précise sur l'origine du problème : « *c'était le gros point d'interrogation* ».

Bruno, devant rédiger une formule de calcul, évoque également cette incompréhension, représentée par une question imprécise. Mieux, il mentionne un « grand blanc » pour définir un manque d'inspiration, une absence d'information et d'idée susceptible d'apporter un élément de réponse. L'étonnement marque une confusion à l'esprit du sujet du fait de l'obtention d'un tel résultat alors qu'il prévoyait une application correcte de la consigne.

Un des premiers aspects du conflit intra-cognitif est cet étonnement du stagiaire lors duquel se mélange un sentiment d'incompréhension et une interrogation imprécise sur les raisons du problème. Certains apprenants associent l'incompréhension à un type de question, très générale.

Elie :	« Ben, j'ai pas trop compris pourquoi j'ai pas... »
Willie :	« Donc je comprends pas pourquoi j'ai quatre pages. Et il veut pas... il veut pas me... me... Je fais exactement la même heu...déroulement et il veut pas. Je sais pas pourquoi ! »
Sylvie :	« j'ai pas compris pourquoi. A ça vraiment, j'ai pas compris (petit rire) ! Parce que il y avait... il y avait... Il y a aucun zéro et une moyenne ça ne peut pas être de zéro. »

Elie est invitée à insérer un espacement de six points entre les lignes des paragraphes. Comme nous l'avons déjà vu, cette stagiaire a commis une erreur en s'orientant dans la commande "Police" à la place de celle du "Paragraphe". Par conséquent, elle constat que la mise en forme du texte ne correspond pas à celle du modèle.
La présence de l'adverbe "pourquoi" est à souligner. Nous le retrouvons pratiquement systématiquement dans les interrogations du premier conflit intra-cognitif des autres apprenants. Questionner la cause du problème par cet adverbe revient, dans un premier temps, à tenter d'éclairer l'objet de l'incompréhension de l'acteur. Cependant "pourquoi" attend une réponse consciente et/ou évidente, ce que l'apprenant ne peut fournir. Elie recherche l'erreur sans pouvoir immédiatement déterminer une cause rationnelle de celle-ci.

Sylvie a pour consigne d'afficher, dans une cellule d'un tableur, la moyenne d'âge des clients, présents dans un tableau. Pour faire ceci, elle doit réaliser une formule de calcul. Notons que cette stagiaire avait pris la précaution de réviser les leçons du chapitre, relatif à l'évaluation de synthèse. Sans difficulté et en argumentant ses actions, elle a écrit cette formule directement dans la cellule "L6". Notons que cette démarche n'est pas la plus facile. L'utilisation de la "*zone de formule*" permet de constituer une formule en sélectionnant des critères et des conditions pour son inscription dans la cellule.

Une fois de plus, cette stagiaire recherche une cause évidente et consciente de l'objet du problème. A travers son analyse du résultat, nous avons l'illustration du type de réponse que l'on obtient lorsque l'on formule une question avec l'adverbe "pourquoi". Sylvie examine le résultat qui s'affiche dans la cellule. L'apprenant opère une analyse rationnelle en affirmant que "Zéro" est une donnée inadéquate pour représenter la moyenne d'âge. Cependant ce jugement pertinent ne permet pas d'aboutir à une compréhension de la cause de l'erreur. Cette dernière a été commise lors de l'action de l'apprenant, par conséquent la question qui permettra de localiser et d'identifier la cause de l'erreur doit débuter par l'adverbe "comment".

Willie, impliquée dans la réalisation d'un document de trois pages dans lesquelles les trois premières colonnes doivent apparaître, s'interroge également sur la raison d'une quatrième feuille. L'incompréhension suscite une recherche immédiate d'une réponse évidente et précise, devant apparaître rationnellement. Cependant cette stagiaire n'a pas conscience de tous les éléments pour répondre à cette question du "pourquoi". De ce fait, elle amorce une rétrospection des actions menées auparavant : « *Je fais exactement la même heu...déroulement et il veut pas* ». Elle s'oriente vers ses actions pour localiser voire identifier l'erreur. Simultanément elle opère une comparaison avec ce qu'elle a assimilé lors des leçons. Ceci constitue une orientation vers une rétrospection mais cette dernière n'est pas effective. Très vite, Willie se réinterroge : « *Je sais pas pourquoi !* ».

L'incompréhension provoque une interrogation concernant les raisons de l'obtention d'un résultat non conforme à celui de la consigne. Seulement cette question est mal formulée et conditionne la réponse de l'apprenant. Elle représente une réaction instinctive. Dès qu'un problème survient, le réflexe est de vouloir comprendre immédiatement et rationnellement pourquoi, ce qui sous-entend que nous ayons, consciemment, tous les éléments pour le faire. En d'autres termes, formuler une question par l'adverbe "pourquoi" répond à un besoin qui est double. Le premier est de localiser et d'identifier l'erreur. Le second est de comprendre la cause de celle-ci.

- La réponse apportée à la question "Pourquoi"

En l'absence de la conscience des causes de l'erreur, l'acteur s'oriente progressivement vers des données qui sont susceptibles de lui fournir des éléments de réponse c'est-à-dire les actions entreprises qui ont conclu au résultat obtenu.

Sylvie :	« Ben je me dis que quand même, il y a... j'ai fait une erreur quelque part. Même si je vois pas, il y a quelque chose que j'ai fait qu'il fallait pas faire : soit dans la sélection du cadre que j'ai fait... Enfin, je me souv... je me pose des questions, j'essaye de tout refaire... »
Elie :	« Ben, je refais la même chose ! (rire) Enfin je me... je me suis dit que j'avais, peut-être, mal cliqué ou rater une option ou... »
Corinne :	« Je me dis : c'est pas possible ! Il y a quelque chose ! Il y a quelque chose d'anormale. J'ai fait correctement ! J'ai regardé la solution heu... En fait, je refais dans ma tête sans pouvoir déterminer où ça va pas. »

Le témoignage de Sylvie montre que cette stagiaire ne peut répondre à son interrogation concernant la cause du problème, tout du moins formulée avec l'adverbe "pourquoi". Par contre, elle s'attribue la

responsabilité de l'erreur même si elle n'arrive pas à la déterminer : « *j'ai fait une erreur quelque part* ».
Nous pouvons également remarquer que le sujet émet une hypothèse. Imprécise, celle-ci consiste, dans un premier temps, à localiser uniquement un moment, un lieu, une action pendant lesquels elle aurait pu commettre cette erreur : « *Même si je vois pas, il y a quelque chose que j'ai fait qu'il fallait pas faire : soit dans la sélection du cadre que j'ai fait...* ».
L'apprenant prend appui sur ses actions, opère ainsi une rétrospection et modifie son questionnement. Les interrogations n'incitent plus forcément l'acteur à chercher à savoir pourquoi il a commis une erreur. Elles s'orientent vers la localisation et l'identification de l'erreur. Plus exactement, Sylvie et les autres apprenants questionnent leur activité et leurs démarches initialement entreprises : « *je me pose des questions* ». Pour répondre à ces dernières, Sylvie reprend sa procédure : « *j'essaye de tout refaire...* ». Notons que le fait de réaliser, à nouveau, l'ensemble de la démarche, du début à la fin, marque que cette stagiaire n'a pas localisé l'erreur et que la supposition émise[174] est incertaine.

Elie, adoptant la même démarche que Sylvie, opère également une reprise des actions menées auparavant. Des hypothèses sont émises concernant la cause de l'erreur : « *je me suis dit que j'avais, peut-être, mal cliqué ou rater une option ou...* ». Cependant, le sujet n'a aucune assurance de la pertinence de ses suppositions. Dans le souci de localiser et d'identifier plus précisément l'objet du problème, elle réalise une rétrospection dont l'action est le support de celle-ci. Refaire à l'identique permet, à l'esprit de l'acteur, de rechercher l'erreur. Ceci implique que l'apprenant porte une attention toujours plus prononcée dans la recherche du problème. Par conséquent, le conflit intra-cognitif ne fait que redoubler le rapport étroit, raisonné et conscient à l'action.

Les propos de Corinne soulignent le fait que répondre à une question avec l'adverbe interrogatif "pourquoi" ne permet pas d'avoir accès à l'origine du problème : « *Je me dis : c'est pas possible ! Il y a quelque chose ! Il y a quelque chose d'anormale* ».
Ouvrons une parenthèse sur l'activité permanente du discours privé. Le rapport à l'action, le conflit intra-cognitif, la rétrospection, l'introspection, etc. sont commentés, argumentés, vécus dans ce monologue intérieur. L'apprenant est en relation permanente, à ce niveau, avec ses pensées, ses idées, ses interrogations, ses intentions, ses perceptions et même avec ses émotions.
Corinne a pris connaissance de l'animation, concernant la correction de l'évaluation. En faisant cela, elle ne cherche pas seulement à réaliser la consigne mais elle tente de comprendre la cause de l'erreur. Par conséquent, elle procède à une comparaison entre la solution du didacticiel et une rétrospection mentale de ses actions. L'objectif est explicite, il s'agit de : « *déterminer où ça va pas* ».

Le conflit intra-cognitif se définit par une incompréhension du résultat obtenu. L'étonnement est d'autant plus important que l'apprenant avait un rapport étroit à l'action dans la démarche précédente. Il s'interroge alors sur les raisons de l'erreur. Instinctivement, il recherche une réponse rationnelle

[174] « il y a quelque chose que j'ai fait qu'il fallait pas faire : soit dans la sélection du cadre que j'ai fait... »

mais ne peut l'obtenir puisqu'il n'a conscience ni du lieu ni de la cause du problème. Il s'attribue la responsabilité de l'erreur et émet quelques hypothèses, susceptibles de la localiser.
A la suite du conflit, progressivement le sujet, au niveau du discours privé, va revenir sur ses actions et va décider de reprendre la démarche initiale. Nous verrons comment il opèrera, par la même, une rétrospection sur les intentions et sur les réflexions sous-jacentes.

Avant de traiter, plus particulièrement, de la rétrospection lors des démarches de localisation et d'identification de la cause de l'erreur, nous allons aborder deux points, constituant la conflit intra-cognitif : la modification des questions que se posent l'apprenant lors du regain du conflit et l'activité affective s'intensifiant à chaque résultat insatisfaisant.

- La modification du questionnement lors des conflits intra-cognitifs successifs

Après l'étonnement et l'incompréhension, intervient l'interrogation, dans un premier temps, afin de comprendre immédiatement la cause du problème puis, dans un second temps, pour localiser et identifier l'erreur commise. Ce glissement, de l'un à l'autre, apparaît lors de la récurrence de l'apparition du conflit intra-cognitif dans la résolution de la situation-problème. Ainsi l'apprenant interroge soit plus précisément les actions entreprises soit différemment l'objet de l'erreur.
Ces questions sont essentielles pour obtenir une conscience détaillée des actions et de sa pratique. La transition du "pourquoi" au "comment" constitue une des étapes du processus de la prise de conscience comme le mentionne Piaget : « *la première interprétation du sujet consiste naturellement en une réponse à la question "pourquoi" le but a été atteint ou, au contraire, manqué. A cette solution, la seconde* [étape] *consiste, tôt ou tard, à chercher* [...] *à passer de "pourquoi" à "comment"* » (1974).
Nous avons déjà constater le réflexe de l'apprenant à s'interroger sur la cause de l'erreur, à travers l'adverbe "pourquoi". Après avoir observé la récurrence du conflit intra-cognitif, nous verrons le glissement du questionnement des stagiaires.

La récurrence du conflit intra-cognitif

Un mouvement récurent lie le conflit intra-cognitif à la démarche de localisation et d'identification de l'erreur. A la question, énoncée au niveau du discours privé, succède une démarche de recherche de la cause du problème. Lorsque cette dernière est improductive, le stagiaire vit un nouveau conflit, s'interrogeant une fois de plus et ainsi de suite.

Giovana :	« J'ai bien rempli la rubrique "Rue" et ça me répondait que c'était pas bon... qu'il y avait une erreur. Alors, à plusieurs reprises, j'ai refait la manipulation plusieurs fois et ça me ressortait qu'il y avait une erreur. Je ne comprenais pas ! »
Bruno :	« Ben, j'ai rien dans ma tête apparemment qui soit inexact. Donc je me dis : Bon, ben, je vais recommencer ! Heu... J'ai dû le faire quatre fois, je crois ! J'ai dû le faire quatre fois jusqu'à me dire que bon j'avais dû faire une erreur quelque part que je ne... Je ne savais pas d'où elle venait. Donc j'ai pris la résolution de valider mon exercice sans l'avoir terminé. En sachant pertinemment que ça serait faux ! »

Tout d'abord, Giovana doit saisir le nom, le prénom, l'adresse, le code postal et la ville de Madame Nicolot, dans une base de données, sous Word. Cette tâche accomplie, elle doit ensuite fusionner les

données avec un courrier de publipostage. Elle ne peut conclure cette procédure car elle a commis une erreur au niveau de la saisie de l'adresse. En fait, Giovana a inséré une virgule entre le numéro de la rue et la suite de l'adresse.

Cette stagiaire est persuadée d'avoir exécuter convenablement la procédure – « *J'ai bien rempli la rubrique "Rue"* » – et, par conséquent, ne comprend pas l'obtention de la boîte de dialogue, l'informant d'une opération non valide. A plusieurs reprises, Giovana refait la démarche initiale afin de déceler l'erreur. Elle est engagée dans le processus suivant :

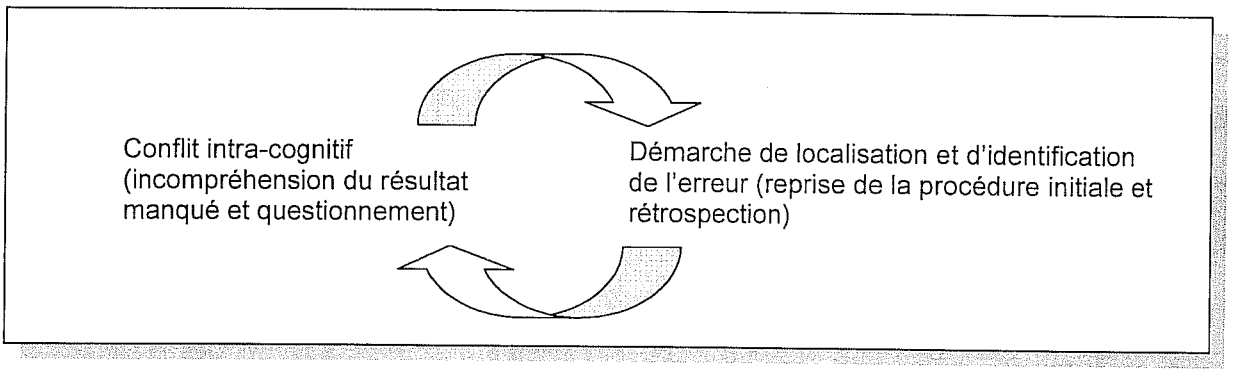

Fig. 7 : Articulation entre le conflit et la tentative de régulation

Plus Giovana reprend la procédure initiale, plus elle est convaincue de la véracité de sa démarche et moins elle comprend l'obtention d'un tel résultat. Cette stagiaire nous expliquera, par la suite, qu'automatiquement, à l'inscription d'une adresse dans un courrier, elle insère une virgule entre le numéro et la mention "rue". Ce détail lui a échappé car elle ne pouvait concevoir une adresse sans virgule.

L'intérêt est de percevoir le processus comme un mouvement circulaire. Que l'apprenant reprenne ou non à l'identique la procédure initiale, les démarches de localisation et d'identification de la cause de l'erreur non concluantes provoquent, à nouveau, un conflit intra-cognitif (incompréhension et question) donnant lieu à une nouvelle recherche de la cause du problème.

Tous les apprenants renouvelleront, au moins deux fois, la procédure initiale. Bruno revient au point de départ pour, en quelque sorte, revivre la procédure, en renforçant, à chaque fois, son attention dans le rapport à l'action. Reprendre la procédure initiale représente un support à la rétrospection sur l'enchaînement des actions, sur les intentions sous-jacentes et sur le choix des opérations. Ainsi, Bruno déclare : « *j'ai rien dans ma tête apparemment qui soit inexact* ». L'incompréhension, une fois de plus, a donné lieu, et à plusieurs reprises, à une démarche de localisation et d'identification de la cause de l'erreur : « *je ne savais pas d'où elle venait* ».

Cependant, ce témoignage montre que l'apprenant ne reste pas indéfiniment bloqué dans le cycle conflit intra-cognitif/reprise de la procédure initiale. Nous pourrons observer, plus bas, les différentes et successives rétrospections opérées par les sujets pour découvrir l'erreur et comprendre leur problème. Bruno convient qu'il a commis une erreur sans l'identifier. Il envisage, alors, une nouvelle approche dans la localisation et l'identification de la cause de l'erreur. En effet, en validant sa procédure, une boîte de dialogue va s'afficher à l'écran. Celle-ci peut fournir une piste de localisation de l'erreur. Par ailleurs, cette personne pourra accéder à une solution donnée par le didacticiel.

Le changement de formulation des questions dans le conflit intra-cognitif

Suite à plusieurs conflits, les stagiaires ne s'interrogent plus sur la cause de l'erreur. Ils questionnent la pertinence de leurs actions.

Karine :	« Je me dis : qu'est-ce que j'ai fait ? »
Giovana :	« Alors, je me dis : qu'est-ce que j'ai fait ? »
Bruno :	« Qu'est que j'ai fait ou qu'est-ce que je n'ai pas fait ? »

La consigne de Karine consiste à choisir, dans une zone de champs, des propositions. Cependant, celles-ci sont nombreuses, elle décide alors de toutes les effacer et de réécrire uniquement celles demandées dans l'exercice. A l'écriture de la mention "code postal" dans la zone de saisie, le programme informatique ne reconnaît pas cette proposition comme valide. En effet, Karine a inséré un espace entre les deux mots alors qu'il n'y en a pas dans l'écriture du programme. Evidemment, cette stagiaire ne le sait pas et remet en cause toute sa procédure, depuis l'ouverture du document.
Le bref extrait que nous avons mentionné ci-dessus n'intervient pas immédiatement à la suite de la procédure initiale. La question, « *qu'est-ce que j'ai fait ?* », formulée dans le discours privé[175], apparaît au second conflit intra-cognitif. Autrement dit, l'apprenant a déjà réalisé deux fois la procédure initiale. Elle a, par conséquent, une représentation relativement consciente de ce qu'elle a fait, sans pour autant déceler l'erreur.

Après avoir cherché pourquoi le résultat obtenu n'est pas correct, Giovana et l'ensemble des apprenants retenus changent d'objet d'interrogation. Cela se remarque aisément par la modification de la formulation de leur question. Ainsi ils tendent vers la prise de conscience ou le renforcement de celle-ci concernant l'action et le rapport à l'action. "Comment ai-je obtenu ce résultat non conforme ?" est l'objet de la question des apprenants même s'ils ne la formulent pas ainsi, comme nous pouvons le remarquer, entre autres, dans l'extrait de Giovana. Cette dernière reprend les mêmes termes que Karine voire Bruno. Cette interrogation simple et explicite souligne que l'apprenant se sent responsable de l'erreur et qu'il recherche avec attention et implication à comprendre ce qu'il a fait pour localiser la faute commise.

Bruno va plus loin dans son questionnement. Il ne fait pas simplement référence à une rétrospection de la procédure initiale. Il élabore une question favorisant une réflexion sur la situation-problème : « *qu'est-ce que je n'ai pas fait ?* ». Apparaissent diverses perspectives en guise de réponse à cette interrogation. En effet, il peut réviser ses connaissances assimilées et accommodées par un retour aux leçons ou comparer ce qu'il a fait avec la consultation de la solution dans le didacticiel.
Le questionnement évolue lors des conflits intra-cognitifs successifs. A chaque nouvelle question, l'apprenant pense la situation différemment ce qui le pousse à réorganiser ses connaissances et sa pratique de résolution d'erreur. Alors qu'au premier conflit intra-cognitif, Bruno déclare : « *qu'est-ce que c'est que ce truc !* », au second, il porte une attention minutieuse sur ses actions : « *qu'est-ce que*

[175] « *je me suis dit* »

j'ai fait ? ». Après la quatrième démarche, il convient qu'il a commis une faute sans l'identifier et valide son exercice pour adopter un nouveau type de localisation et d'identification de la cause de l'erreur.

- L'activité affective lors des conflits intra-cognitifs

Le terme même de conflit est souvent rattaché à une réaction émotionnelle. L'activité affective est toujours présente même si elle est latente lors de l'activité de résolution de la situation-problème. Sous-jacente à l'activité cognitive, elle subit certaines variations d'intensité, notamment lors des conflits intra-cognitifs. Tout d'abord faiblement ressentie, elle est contenue. Puis, l'incompréhension persistante et l'identification de l'erreur non concluante, elle s'exprime à travers des décharges émotionnelles.

Les raisons de la résurgence de l'activité affective

La responsabilité de l'erreur, incombant aux stagiaires, suscite une réaction. La résolution du problème constitue un défi personnel.

Corinne :	« Je suis une battante et je suis là pour apprendre. Je dois absolument y arriver ! En fait, je veux essayer d'y arriver par moi-même »
Françoise :	« Alors ce qui se passe, on a la solution mais je ne l'ai pas vue tout de suite parce que je voulais y arriver par moi-même. Je refais... »

Corinne est à sa cinquième démarche de localisation et d'identification de l'erreur concernant la mise en place d'une étiquette « Cp », dans un formulaire d'Access. Le témoignage de cette stagiaire montre son investissement dans la démarche. Puisant dans un trait de caractère, elle indique que l'erreur et l'irrésolution du problème constituent un défi personnel : « *Je suis une battante* ». En disant cela, elle refuse l'échec.

Nous retrouvons, comme lors de la manifestation de l'intuition, la difficulté d'admettre de ne pas être capable de résoudre ses propres problèmes. Dans cet état, l'activité affective trouve un terrain propice à son émergence, surtout lorsque les résultats des démarches sont non concluants.

Notons le caractère impératif de la volonté de résoudre l'erreur : « *je dois absolument y arriver !* ». Corinne, impliquée personnellement, n'envisage qu'une seule alternative à la présente situation car ses compétences sont en jeu. Pour cette raison, elle n'admet, de prime abord, aucune aide. Le défi est de résoudre la situation seule : « *en fait, je veux essayer d'y arriver par moi-même* ».

Françoise, ainsi que la plupart des stagiaires, abordent également la résolution de la situation-problème comme un défi. Nous remarquions, plus haut, l'impératif de réussir seul à identifier la cause de l'erreur. Françoise renforce cette tendance. Elle se refuse, dans un premier temps, à obtenir la solution par un autre moyen qu'une démarche sans l'aide d'une ressource.

La responsabilité de l'erreur implique profondément le sujet. L'enjeu du défi personnel est de confirmer que le stagiaire a la capacité de résoudre ses propres problèmes. Si tel n'est pas le cas, nous pouvons envisager une fragilisation de l'image relativement positive que l'apprenant peut avoir de lui-même. Dans ce cas, la crainte peut s'installer dans l'esprit de l'acteur.

Giovana :	« Dans les postes de secrétariat, c'est la première chose qu'il faut connaître même avant d'heu... de bien savoir taper un rapport. Comme ce passage [thème de l'évaluation] est important... [...] Il faut que j'avance vite... Il faut qu'heu... Il faut que je... je sache bien pour l'entretien... que ce soit opérationnel. [...] J'ai peur de ne pas y arriver »

Lors des conflits intra-cognitifs successifs, Giovana ressent, de plus en plus, une crainte, celle de ne pas être capable de réussir l'objet de l'évaluation : « *j'ai peur de ne pas y arriver* ». Ce ressentiment n'est pas seulement dû à l'échec de l'évaluation. La crainte montre que l'enjeu est plus fondamental qu'un simple exercice. L'irrésolution de la consigne signifie que le sujet ne sait pas faire complètement une tâche de secrétariat. Ceci pourrait avoir des incidences sur son projet personnel.
L'apprenant est un acteur socio-professionnel et ne peut occulter l'objectif principal de la formation. Rappelons que près de 90% du public interrogé est demandeur d'emploi. Par conséquent, l'irrésolution de l'erreur met en cause la capacité à résoudre les problèmes mais également les compétences qu'il faut acquérir afin de correspondre au profil du poste professionnel envisagé.

Nous retrouvons, ici, les multiples significations que peuvent avoir l'échec d'un simple exercice. Une personne en formation est logiquement un apprenant mais il est aussi un citoyen, un professionnel potentiel, un chargé de famille. Douter de soi dans l'un de ces rôles n'est pas sans conséquence sur les autres car la remise en cause est fondamentale et renvoie à des questions existentielles dont la principale est : suis-je ou non capable ?

Le dispositif d'autoformation privilégie une rétroaction sur soi, provoquant une satisfaction ou, au contraire, une souffrance de part l'implication et la responsabilité dans la formation. L'apprenant est en relation avec ce qu'il est. Il prend conscience de sa démarche à travers l'action autonome : « *je voulais y arriver par moi-même. Je refais...* ». Dans ces circonstances éducatives, l'activité affective ne peut être que présente même si elle est latente à certains moments.

L'activité affective et le conflit intra-cognitif

Lors du conflit, l'activité cognitive co-existe avec l'activité affective. Au delà de ce constat, nous pouvons remarquer une interpénétration de ces deux activités qui n'est pas sans conséquence.

Bruno :	« C'était le blanc, point d'interrogation heu... Je pense même que j'ai dû verbaliser ! Je sais pas mais il m'arrive des fois de verbaliser carrément... de dire les choses tout haut ! Heu... Je crois que j'ai dû m'impatienter légèrement quand j'ai... Quand c'est revenu au bout de la troisième ou quatrième fois... »

L'incompréhension et l'étonnement répétés lors des conflits intra-cognitifs intensifient l'activité affective. Cela se traduit par une verbalisation des propos tenus au niveau du discours privé. L'impatience mais surtout la frustration de l'absence de l'identification de l'erreur sont les causes de l'accroissement de l'intensité des émotions.
En même temps que l'activité cognitive interroge la cause de l'erreur, l'activité affective exprime l'énervement par une verbalisation à haute voix. A travers le témoignage de Bruno, nous percevons la co-existence des deux activités.

Karine :	« Je me dis que ça m'énerve mais je me dis aussi qu'il faut que je persévère, quoi ! On a envie d'un peu arrêter... de laisser tomber. Et puis finalement, on a quelque chose qui nous dit de continuer parce qu'il faut que tu y arrives... Il faut que tu continues ! On s'acharne ! On continue ! Je me dis : qu'est-ce que j'ai fait ? Je recommence tout ! »

Tout d'abord, concernant l'activité affective, nous pouvons repérer, à nouveau, l'effort fournie par Karine pour ré-équilibre la frustration – « *je me dis que ça m'énerve* » – et ses conséquences – « *on a envie d'un peu arrêter... de laisser tomber* » – avec le désir de réussir : « *qu'il faut que tu y arrives...*». Cet équilibre émotionnel motive la poursuite des démarches de résolution de l'erreur : « *on s'acharne ! On continue !* ».

Ensuite, nous remarquons que l'activité affective suscite l'activité cognitive à travers un nouveau questionnement de la démarche initiale et des actions précédemment entreprises. Il y a, par conséquent, une interpénétration des deux activités. Un point de convergence entre l'activité cognitive et l'activité affective renverse la prédominance de l'une ou de l'autre. Nous pouvons illustrer ce phénomène par le schéma suivant :

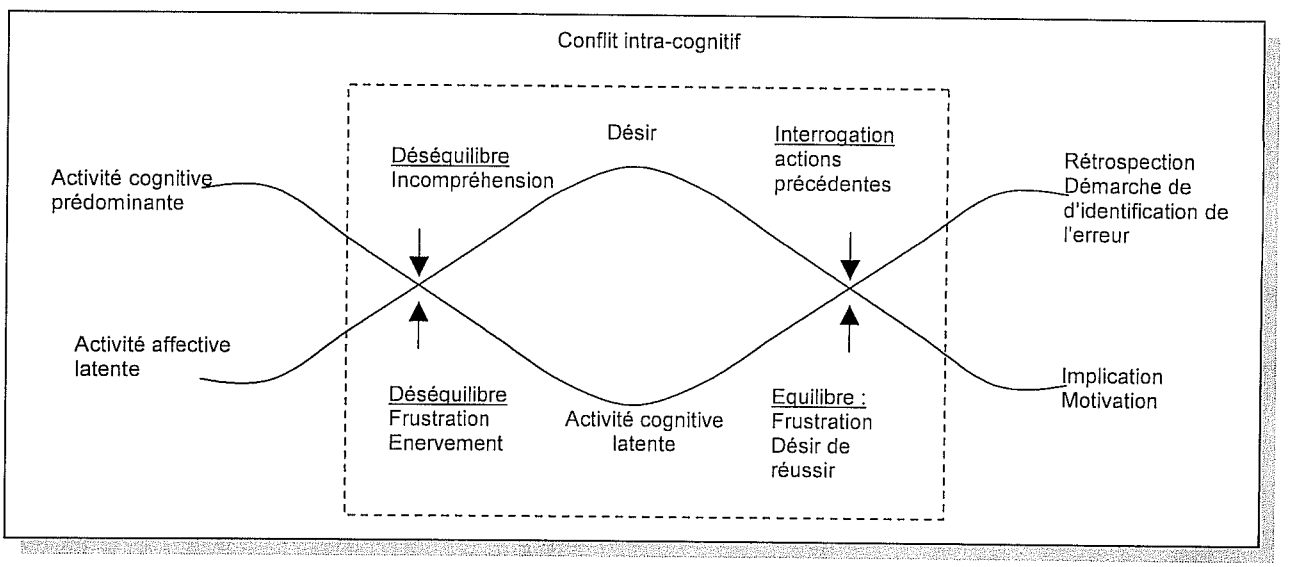

Fig. 8 : Interpénétration de l'activité affective et de l'activité cognitive

Le déséquilibre cognitif coïncide, car lié par une relation de cause à effet, avec celui de l'activité affective. Le passage par l'équilibre des composantes affectives relance l'activité cognitive. Nous avons constaté que le phénomène d'interpénétration des deux activités avait certaines conséquences sur l'implication de l'apprenant, sur le rapport à l'action et sur la rétrospection.

Corinne :	« On me dit que le code postal n'est pas à la place attendue ! Ca commence à m'énerver. Enfin, je me suis dit : effectivement, il y a une erreur... mais bon... je vais recommencer ! Je ne vais pas abandonner, je recommence ! Il faut que je sache ! Je me suis dit que je vais recommencer. Je vais le placer à un autre endroit ! Donc c'est ce que j'ai fait ! Je clique sur « Recommencez le point ». Alors je refais comme avant. Je resélectionne « CP » et je fais glisser. Je rappuie sur "Continuez l'exercice" »
Françoise :	« A chaque fois je suis un peu plus attentive mais ça commence à m'énerver également »

Fabienne :	« Je me suis dit : Zut, pourquoi ça vient pas ! Pourtant j'ai bien sélectionné... et bien les cotisations ! J'avais bien fait la base de données ! Je me suis demandée si je l'avais bien sélectionné et je suis retournée... »

Le témoignage de Corinne reprend certains points déjà traités. Nous avons, tout d'abord, l'énervement dû à l'incompréhension de l'obtention du résultat insatisfaisant. D'autre part, elle refuse la résignation à l'échec. Enfin et surtout l'apprenant endosse l'entière responsabilité de l'erreur. Ce qui nous intéresse plus particulièrement concerne l'implication et l'accroissement de la motivation. L'intensité de l'activité affective, une fois ré-équilibrée, engage et renforce l'implication de l'apprenant. Cela se traduit par un redoublement de sa motivation dans l'identification de la cause de l'erreur : « *il faut que je sache !* ». La question "qu'ai-je fait ?" est implicite mais présente puisque Corinne décide de reprendre la démarche précédente[176] : « *je me suis dit que je vais recommencer* ».
Notons l'attention particulière que cette stagiaire porte à la démarche de localisation et d'identification de l'erreur. Elle reprend à l'identique la procédure initiale bien qu'elle envisageait, un bref instant, de la modifier. A ce stade, il semble difficile de ne pas apercevoir le rapport étroit et conscient à l'action tant l'évocation de la situation spécifiée est précise.
Le premier résultat de l'interpénétration de l'activité affective avec l'activité cognitive réside dans le renforcement de la motivation pour identifier l'erreur et dans l'implication du sujet, due à la responsabilité de la cause du problème.

Françoise souligne la corrélation entre l'attention particulière portée sur la démarche d'identification de l'erreur et l'activité affective. L'énervement vécu, symptôme de la frustration, renforce la motivation de comprendre l'erreur, comme nous venons de le voir ci-dessus. Par conséquent, cette stagiaire redouble ces efforts pour observer finement ce qu'elle fait. Cependant nous ne pensons pas que la démarche se résume à scruter minutieusement les actions. Au niveau du discours privé, ces dernières doivent être commentées pour justifier de leur pertinence afin d'identifier l'erreur.
Le second résultat de l'interpénétration serait alors une attention particulière, renforçant le rapport étroit et raisonné à l'action. Cette démarche contribue, dès lors, à prendre conscience plus précisément de la procédure initiale.

Concernant Fabienne, et cela est valable pour l'ensemble des autres stagiaires, nous remarquons une corrélation évidente entre le ressenti de l'activité affective et la mise place, à plusieurs reprises, de démarche de localisation et d'identification de l'erreur. Plus précisément, entre l'énervement, lors du déséquilibre, et le désir de comprendre, énoncé par la question réflexe "pourquoi", le sujet puise une motivation supplémentaire qui le conduit à reprendre ce qu'il a fait.
La troisième conséquence de l'interpénétration est l'impulsion donnée à la démarche d'identification de l'erreur et de la rétrospection.

L'activité affective ne se réduit pas seulement à un ressenti émotionnel. Elle consolide et renforce l'activité cognitive au niveau du questionnement, au niveau du rapport étroit et conscient à l'action, au niveau de l'implication.

[176] C'est-à-dire d'opérer une rétrospection.

➢ La croissance de l'intensité de l'activité affective à chaque conflit intra-cognitif

A chaque constat de l'erreur, l'observateur remarque une recrudescence de l'intensité des composantes affectives. La verbalisation est de plus en plus fréquente. Les décharges émotionnelles sont de plus en plus vives.

L'apprenant, à l'image de Sylvie, est conscient de cette agitation physique mais ne peut la contrôler sur le moment : « *je parle, ça c'est sûr. Je bouge, ça c'est sûr aussi !* ». Plus le sujet est impliqué dans la situation-problème, plus les composantes affectives s'intensifient, moins l'apprenant ne peut les maîtriser. Pour observer l'intensification des sentiments, nous avons relevé dans l'activité d'un sujet, Willie, l'évolution de son comportement à travers six démarches.

Cinquième démarche, au constat de l'erreur	- Elle tape du pied.
Neuvième démarche, au constat de l'erreur	- Elle fait des ronds sur l'écran avec le curseur de la souris ; - Elle dit "merde".
Seizième démarche, au constat de l'erreur	- Elle dit "bordel" ; - Elle fait mine de taper du poing sur la table mais elle retient son coup ; - Elle passe la main dans les cheveux ; - Elle tapote des doigts sur le tapis de la souris.
Dix-neuvième démarche, au constat de l'erreur	- Elle tapote sur la souris.
Vingtième démarche, au constat de l'erreur	- Elle tape du poing sur la table.
Vingt-et-unième démarche, au constat de l'erreur	- Elle tape du poing sur la table, plus fort que la fois antérieure, - Elle dit "ça m 'énerve !"

L'intensification du ressentiment est à la fois bénéfique et néfaste à l'activité cognitive. Tant que l'apprenant maintient l'équilibre entre la frustration et le désir, les composantes affectives sont un moteur à l'activité cognitive. Elles relancent la réflexion sur l'objet du problème voire intensifient la concentration du stagiaire. Par ailleurs, le sujet renforce le rapport étroit, raisonné et conscient à ses actions.

Cependant, lorsque l'équilibre n'est plus respecté, les composantes affectives interfèrent sur l'activité cognitive. Prenant conscience de l'improductivité due à l'intensité de l'énervement, Willie prend du recul par rapport à l'action. Puisqu'elle ne peut mettre en place un raisonnement pour localiser la cause de l'erreur, elle s'adosse à son siège et regarde l'écran, les bras croisés. Par le biais de l'entretien d'explicitation, nous sommes revenus sur cet instant. L'apprenant déclare prendre du recul pour affaiblir les composantes affectives qui l'animent : « *J'essaye de me calmer et de recommencer* ». A cette condition, le sujet peut, à nouveau, réfléchir sur la situation-problème : « *Je recommence… Je me dis : bon, j'ai dû oublier quelque chose en passant où…* [...] ».

En conclusion, le conflit intra-cognitif induit logiquement une démarche d'identification de la cause de l'erreur. En effet, l'apprenant, s'interrogeant sur l'objet du problème, cherche tout d'abord à obtenir une explication rationnelle et immédiate. L'incompréhension prédominante, il modifie la formulation de sa question passant du "pourquoi" au "comment". En d'autres termes, dans l'attente d'une explication rationnelle, l'apprenant tente de localiser l'erreur. Sachant que la responsabilité de celle-ci lui incombe, il opère une rétrospection sur la première démarche d'exécution de la consigne ou sur celle qui précède le conflit intra-cognitif.

Un mouvement récurrent lie le conflit intra-cognitif à la démarche de localisation et d'identification de la cause de l'erreur. A la question énoncée au niveau du discours privé succède une démarche d'identification de la cause de l'erreur. Mais lorsque cette dernière est improductive, alors le stagiaire vit un nouveau conflit intra-cognitif et doit rééquilibrer les composantes affectives. Il s'interroge une nouvelle fois sur l'objet du problème et ainsi de suite. Chaque cycle apporte à l'apprenant un élément de réponse et/ou un renforcement de la prise de conscience des actions menées et de la situation.

b. Les démarches de localisation et d'identification de l'erreur

Les démarches de localisation et d'identification de l'erreur convergent toutes vers une rétrospection sur les actions entreprises concluant à un résultat non conforme. Nous proposons de voir cinq démarches de localisation et d'identification de l'erreur. Celles-ci s'articulent généralement chronologiquement.

➢ La réitération de la démarche réalisée antérieurement

Avant d'aborder la nature et l'objet d'une réitération[177] de la démarche réalisée antérieurement par l'acteur, nous allons nous arrêter sur la transition entre le conflit intra-cognitif et la démarche de localisation et d'identification de l'erreur.

Giovana :	« Tout de suite, quand je vois ça [le résultat non conforme], je refais la manipulation. Je clique sur refaire le point et je reviens initialement au cadre où... le petit carré où est marqué mon exercice à faire, hein ! Alors je refais... »
Karine :	« Je me dis : qu'est-ce que j'ai fait ? Des trucs comme ça... Il faut que je me débrouille. Il faut que je recommence tout ! »

Le témoignage de Giovana peut laisser penser que la réitération de la procédure initiale, menée auparavant, est une réaction instinctive. Comme si le constat d'un résultat manqué induit automatiquement une volonté de recommencer l'exécution de la consigne. « *Tout de suite* » soumet une spontanéité dans la démarche de cette stagiaire. Nous devons, cependant, rappeler que l'apprenant avait été plus explicite sur cette action spécifiée. En effet, entre le déséquilibre cognitif et affectif lors de l'apparition du résultat non conforme et la réitération de la procédure initiale, Giovana

[177] La nature de la relation homme/machine est plus que favorable à la rétrospection sur soi et sur son rapport à l'action. L'absence de rapport intersubjectif entre l'apprenant et l'ordinateur favorise la réitération des actions menées. Le sujet n'a aucun complexe à recommencer voire à insister de nombreuses fois sur ses démarches puisqu'il ne craint aucun jugement de la part du programme informatique. D'autre part, l'ordinateur n'est qu'un outil. Par conséquent le stagiaire est plus enclin à considérer que la présence de l'erreur est de sa responsabilité. Dans une relation formé/formateur, il est rare que l'apprenant demande à réitérer plusieurs fois sa démarche pour comprendre l'objet du problème. De plus, avouer son incompréhension et insister sur l'incapacité à résoudre l'erreur n'est pas sans conséquence sur le comportement de l'apprenant.

nous informait d'une formulation d'une interrogation au niveau du discours privé : « *qu'est-ce que j'ai fait ?* »[178]. Par conséquent la connexion entre le résultat manqué et la réitération de la démarche antérieure ne correspond pas à une réaction instinctive et automatique. La présence d'une question révèle un processus dans lequel l'acteur produit un raisonnement.
Nous ne disons pas qu'il n'y a pas une part de réaction instinctive dans ce processus, associant le conflit intra-cognitif et la démarche de localisation et d'identification de l'erreur à travers la réitération de la démarche antérieure. N'oublions pas le réflexe de chacun face à un problème, immédiatement nous nous posons la question de savoir pourquoi celui-ci est apparu. Ceci est bien une réaction instinctive. D'autre part, un besoin émerge lorsque l'erreur est de la responsabilité de l'acteur. Immédiatement, l'apprenant veut identifier l'erreur (d'où la question pourquoi) et y remédier. Par contre, s'interroger sur la démarche menée dans l'intention de comprendre l'erreur commise fait référence à une réflexion sur la situation.

Les propos de Karine confirment la présence d'un questionnement concernant la démarche entreprise précédemment. L'interrogation, énoncée dans le discours privé, provoque deux phénomènes. Le premier consiste à renforcer l'implication, la motivation et la responsabilisation du stagiaire dans la situation-problème : « *il faut que je me débrouille* ». Le second est la réitération de la démarche, aboutissant au résultat manqué, dont l'objet est l'identification de l'erreur. Par conséquent, entreprendre une démarche de localisation et d'identification de l'erreur par une réitération de ce qui a été fait constitue une réponse aux interrogations énoncées dans le conflit intra-cognitif.

Elie :	« Ben, je refais la même chose »
Karine :	« Je clique à nouveau, vous savez où il y a trois trucs... Donc je clique sur le second. Après je recommence... »
Eric :	« Je me dis qu'il y a une erreur, en fait. J'ai resélectionné tout. Je reprends toute ma colonne et je redemande toute ma fonction »

Implicitement ou explicitement, la réitération de la démarche antérieure ne souffre d'aucune modification dans la procédure réalisée. Toute opération est produite à l'identique. Nous pouvons repérer que la réitération renforce la prise de conscience de l'action et l'environnement informatique dans lequel celle-ci s'inscrit : « *Je clique à nouveau, vous savez où il y a trois trucs...* ». D'autre part, Eric confirme que l'apprenant endosse l'entière responsabilité de l'erreur. Pour cette raison, il réitère sa démarche entièrement, comme le souligne la répétition de l'adjectif « *tout* ». L'objet est, indéniablement, de localiser et d'identifier l'erreur commise.

Refaire une démarche non concluante consiste à se remettre dans les conditions de départ, celles-ci permettant d'accéder, à nouveau, à la procédure entreprise[179] mais aussi à la réflexion sous-jacente. En d'autres termes, la réitération sert de support à une rétrospection.

Bruno :	« Alors, j'ai d'abord fermé. J'ai appuyé à nouveau sur "Annuler", pour recommencer ! Heu... j'ai été vérifier ma formule. Je reprends heu... le menu contextuel, "Propriétés" pour afficher les propriétés. Même arborescence. »

[178] Cf. partie traitant du changement de formulation des questions lors du conflit intra-cognitif.
[179] Répondant à la question : qu'est-ce que j'ai fait ?

Sylvie :	« J'ai recommencé... Je me suis posé la question, je me suis... j'ai... j'ai... j'ai relu la... la bande de données heu... que j'avais tapé en regardant si je n'avais pas mis une minuscule ou quelque chose comme ça qui ne correspondait pas... Donc c'est par totalement faux ce que j'ai fait ! J'en suis consciente »
Françoise :	« J'ai fait ce qu'il me demandait. Il voulait que ce soit fusionné avec un... un nouveau document. Donc, quand je suis revenue, "Ok" se met. Je me dis : ça a fusionné ! Mais il faut que je précise si c'est heu... à l'imprimante ou à un nouveau document. Pour moi, j'ai bien mis, "Nouveau document", comme il me le demandait. Et puis, j'ai mis "Fermer"... Donc, je me suis dit : pour moi, j'ai mis "Fermer" ! »

Le témoignage de Bruno nous informe de la nature et de l'objet de la réitération. Dans un premier temps, la volonté d'effacer un résultat non conforme répond, affectivement, à un désir de refouler toute frustration en recommençant la démarche. D'autre part, l'objet de la réitération est explicite. Il s'agit de vérifier l'exactitude de ce qui a été fait. Pour motiver cette vérification, Bruno émet implicitement une supposition concernant la localisation de l'erreur. Celle-ci se situerait au niveau des caractères, composants la formule de calcul. En validant l'exercice, le sujet vérifie l'inexactitude de sa démarche. En effet, le didacticiel propose une boite de dialogue, informant de l'erreur voire quelquefois de sa cause. Ensuite il peut vérifier, dans une cellule, l'énoncé de sa formule, en réitérant la démarche initialement opérée.

Nous pouvons constater, dans un deuxième temps, que la réitération s'illustre par un rapport étroit, conscient et raisonné à l'action menée et répétée. Ainsi Bruno active le menu contextuel pour afficher les propriétés. Il y a une intention consciente derrière chaque action.

D'autre part, il ne suffit pas d'afficher les propriétés pour refaire une formule de calcul. En disant cela, nous attirons l'attention sur le fait que l'apprenant décompose finement la procédure en justifiant chaque action. De plus, il prend soin de reproduire la démarche précédente à l'identique : « *même arborescence* ».

Sylvie décide de reprendre la procédure initiale. Cependant, certaines données, inscrites la première fois, sont restées présentes à l'écran. Ainsi, sa formule de calcul est toujours affichée dans la cellule "L6" et dans la "zone de formule" d'Excel.

A nouveau, chaque détail fait l'objet d'une attention particulière. Le sujet s'interroge et, scrupuleusement, compare attentivement les caractères de la formule de calcul de la moyenne d'âge avec les informations assimilées lors des leçons : « *en regardant si je n'avais pas mis une minuscule ou quelque chose comme ça qui ne correspondait pas...* ». La réitération, dont l'objet est de localiser et d'identifier l'erreur, rend compte d'un renforcement de la prise de conscience des actions menées et d'un rapport toujours plus étroit, raisonné et conscient.

Le témoignage de Françoise permet d'apprécier toute la justification, présente au niveau du discours privé, vis-à-vis de la démarche qu'elle réitère. Chaque séquence de la procédure fait pratiquement l'objet d'une explication. Notons la conscience détaillée de ce qu'elle a fait mais également de l'environnement et de l'interaction informatique. La réitération provoque incontestablement une rétrospection sur les actions mais également sur la réflexion et les intentions les concernant.

Lors du déséquilibre cognitif et affectif dû au constat d'un résultat non conforme, les stagiaires réagissent instinctivement en formulant la question "pourquoi". L'activité affective ré-équilibrée, les apprenants, motivés par un besoin d'identifier l'erreur pour remédier à celle-ci, modifient leur questionnement et se concentrent sur leur démarche entreprise. La réitération des actions sert de support à la rétrospection. Elle consiste à reproduire à l'identique l'enchaînement des actions menées auparavant. Cependant, les stagiaires décomposent plus finement la démarche et interrogent l'exactitude de chaque opération. L'objet est évidemment la localisation et l'identification de l'erreur. L'efficience de cette réitération est, comme nous l'avons vu, le renforcement de la prise de conscience de ce qui a été fait et l'accroissement du rapport étroit, conscient et raisonné à l'action.

- Une rétrospection sans l'appui d'une action physique

Les réitérations concrètes de la première démarche d'exécution de la consigne ont permis aux sujets d'avoir une relative conscience de ce qui a été fait tant au niveau de l'action qu'au niveau des intentions. Cependant, certains apprenants n'ont pas localisé et identifié l'erreur. Par conséquent, ceux-ci vivent, à nouveau, un conflit intra-cognitif. A la première démarche d'identification de l'erreur par réitération de la procédure initiale succède une rétrospection, uniquement psychique, sans l'aide de l'action concrète et physique.

Corinne :	« Je repars dans ma tête parce qu'il faut que je trouve l'erreur »
Giovana :	« Je me dis : qu'est-ce que j'ai fait ? Je me remémore quelques secondes heu... Je me remémore la rubrique "rue" : rue... 6, rue du temple... voilà ! »
Willie :	« Je vérifiais si je procédais dans le bon ordre... J'étais en train de me demander... enfin, j'étais en train d'énumérer dans ma tête ce que j'avais fait et pas fait : donc, ça, c'était fait... ça, c'était fait... [...] Je repars dans ma tête... je repars depuis le début. J'essaye d'avoir un raisonnement logique... je revois les actions que j'ai faites. Voilà ! Comme ça, ça m'apprend en même temps »

Suite au conflit intra-cognitif, le désir d'identifier et de comprendre l'erreur commise est fortement ressenti par Corinne. Elle renouvelle, par conséquent, une réitération de la procédure initiale. Cependant celle-ci ne se concrétise pas par une démarche physiquement observable. Corinne opère uniquement une rétrospection par la pensée. Par conséquent, cette nouvelle démarche de l'apprenant suppose une conscience relativement détaillée de ce qui a été fait, des connaissances investies et de l'objet de la consigne. L'acteur s'appuie sur ces fondements pour revoir l'action, les intentions et le raisonnement entrepris. Il n'a plus besoin de recourir à une activité physique pour réaliser une rétrospection.

Giovana confirme l'enchaînement entre le conflit intra-cognitif, identifié par le questionnement, et la démarche relative à la recherche de l'erreur. La rétrospection, localisée au niveau du discours privé, consiste à reprendre et à décomposer les étapes dans lesquelles s'inscrivent les différentes actions réalisées. Le renforcement du rapport étroit à l'action a pour fonction de comprendre l'erreur, nécessitant une certaine concentration.

L'objectif de la réitération est la vérification de la conformité de la procédure. Cependant, Willie apporte quelques informations supplémentaires concernant la nature de la réitération. Simultanément

à la reprise des actions, cette stagiaire s'interroge sur chacune d'elles. Il semble que l'apprenant minutieusement s'attarde sur chaque geste, sur chaque interaction. Elle commente, au niveau du discours privé, l'enchaînement de la procédure. Il y a, dans cette démarche, une référence évidente à des connaissances assimilées lors des leçons et accommodation de celles-ci aux contraintes de la consigne. Willie décompose les actions de la procédure réalisée : « *ça, c'était fait... ça, c'était fait...* ». La réitération de ce qui a été fait constitue un support à la rétrospection, justifiant et argumentant les opérations accomplies : « *j'étais en train d'énumérer dans ma tête ce que j'avais fait et pas fait* ».
L'expression « *J'essaye d'avoir un raisonnement logique...* » représente deux aspects. Tout d'abord, Willie souhaite adopter une activité minutieuse et méthodique pour identifier l'erreur. Dès lors, mentalement elle reprend toute sa démarche afin de ne laisser aucune zone d'ombre où serait susceptible de résider une erreur. Ensuite, le second aspect consiste à justifier, suivant une certaine logique fondée sur des connaissances et sur les contraintes de la consigne, chaque action réalisée auparavant. Ainsi, Willie revoit, dans son esprit, les gestes effectués et leurs effets. Le fait de mettre en rapport intentions, connaissances, contraintes de la consigne et actions provoque une appropriation de la procédure qui tend vers une acquisition et un apprentissage. Notons que l'apprenant, impliquée dans la rétrospection, a conscience de l'efficience d'une telle pratique. Willie sait que cette démarche contribue à apprendre et que les connaissances sont fortement intégrées.
La rétrospection par la pensée représente une auto-énonciation de l'exécution de la procédure initiale. Elle voit ce qu'elle a fait et perçoit pourquoi elle l'a fait. Dans ces circonstances, la prise de conscience n'est plus à démontrer, tout comme le rapport étroit et raisonné à l'action.

Nous pensons que ce type de démarche est effectué par pratiquement tous les sujets retenus bien qu'elle soit difficilement quantifiable. L'entretien d'explicitation n'a pas toujours permis de mettre en évocation ces rétrospections par la pensée du fait que l'observateur ne pouvait toutes les repérer. Cependant cela était quelquefois possible comme pour Sylvie.

Sylvie :	« "A voix basse : six... nom, prénom" "geste de la main" "à voix basse : ça doit marcher et ça ne marche pas... pour avoir... ?" » (observation)

Le geste et la parole accompagnent la rétrospection et le raisonnement du discours privé. Ces manifestations indiquent une concentration accrue sur ce qui a été fait. Sylvie revoit et énumère toutes les actions et les interactions. Elle vérifie l'exactitude de sa démarche en confrontant la procédure à un raisonnement : « *ça doit marcher et ça ne marche pas... pour avoir... ?* ».

Avant d'analyser une troisième démarche d'identification du problème, nous nous attarderons quelques instants sur un des procédés de localisation de l'erreur. Ne connaissant pas l'objet du problème, les stagiaires considèrent immédiatement que la faute leur incombe. Dès lors, leur premier objectif est de circonscrire la ou les zones dans laquelle ou lesquelles se trouve une erreur.

Corinne :	« Pour l'instant, j'étais sûre de moi ! Donc je sélectionne "Cp"... J'étais certaine d'avoir juste ! Et c'était après... c'était de savoir où le mettre ! Ca se compliquait »

Lors des réitérations, Corinne et les autres sujets vont focaliser leur attention sur les zones incertaines. La localisation de l'erreur consiste alors à distinguer, lors des rétrospections, les actions sous-tendues par des connaissances et celles qui ont un caractère plus intuitif. Corinne repère un relâchement du rapport à l'action pour localiser l'erreur. Par conséquent, les réitérations ne sont pas toutes une reprise de l'ensemble de la procédure initiale. Les rétrospections peuvent se limiter à ces zones incertaines. La reprise de celles-ci provoque une prise de conscience de l'action et du rapport à l'action pour tenter d'identifier l'erreur.

- Une comparaison entre la tâche réalisée et la tâche prescrite

Lorsque la réitération de la procédure initiale et la rétrospection par la pensée ne permettent pas d'identifier l'erreur, l'apprenant modifie la formulation des questions du conflit intra-cognitif. Le passage de "*qu'ai-je fait ?*" à "*que n'ai-je pas fait ?*" oriente l'apprenant à consulter les leçons ou les corrigés. Autrement dit, le sujet remet en cause les connaissances assimilées. Par ailleurs, son désir de connaître l'erreur l'emporte sur le refus d'utiliser une ressource quelconque. Nous avions perçu, plus haut, que certains acteurs souhaitaient trouver leur erreur eux-mêmes. La consultation du corrigé n'était pas envisageable dans un premier temps. Cependant, les conflits intra-cognitifs successifs ont provoqué une augmentation de l'intensité des composantes affectives. Le désir accru de comprendre l'erreur motive, en cet instant, l'utilisation d'une ressource le permettant.

Bruno :	« Donc je voulais voir où j'avais heu.. fait une erreur. A quel moment de l'étape, j'avais fait une erreur. Je me suis aperçu que j'avais mis... affiché un... champ qui n'était pas le bon. J'ai effectivement... Je me suis aperçu [par la consultation du corrigé] que la case et l'espacement que j'avais utilisés étaient aussi faux. Alors j'ai recommencé le point. »
Françoise :	« [le corrigé du didacticiel] a refait les démarches que j'avais effectuées... Plus on avançait, plus je me disais : mais sapristi, j'ai fait comme ça ! Oui, j'ai fait comme ça, j'ai fait exactement pareil. »
Fabienne :	« Et c'est à la fin que j'ai vu qu'elle [personnification de la voix off de l'animation du corrigé], au lieu de "Fermer", elle a cliqué sur "Fusion". Ah ben, je me suis dit : bien sûr. Moi, je le savais que c'était "Fusion" ! Mais je l'ai pas fait parce que je me disais que si je fais "Fusion", si ça se trouve, il va me sortir le document sur imprimante. Et... et hier, j'ai eu l'heu... j'ai eu le cas. Bon moi, j'ai fais l'impression et puis finalement, il fallait pas. Il fallait se contenter du "Fermer" ! Voilà ! »
Giovana :	« Bon, comme j'ai déjà fait pour ce fameux client, en me rendant compte, après seulement, je mettais heu... c'est-à-dire, sur l'exercice, c'était marqué : "6 rue du temple" et moi, je m'acharnais à mettre "6, rue du temple". Et je m'acharnais à mettre... Voilà ! Dans ma tête, c'était comme ça ! Parce que dans ma tête, on doit indiquer... On a stipulé donc l'adresse, la rue, le numéro, virgule... alors voilà ! Dans ma tête, l'adresse doit être inscrite comme ça »

Nous pouvons constater la motivation principale de Bruno concernant sa démarche de consultation du corrigé. Il s'agit, avant tout, de localiser l'erreur. L'apprenant ne cherche pas uniquement, comme cela était le cas lors de la manifestation de l'intuition, à répondre immédiatement à la consigne. Lorsque Bruno prend connaissance de l'animation du corrigé, il localise et identifie l'erreur en comparant la tâche (actions et résultats) prescrite et la tâche réalisée. En d'autres termes, le corrigé s'articule avec une rétrospection sur ce qui a été fait. Cette dernière n'est pas forcément une énumération de chaque action entreprise puisque les diverses réitérations réalisées auparavant ont permis d'avoir une conscience détaillée de la procédure initiale. Cependant il s'agit tout de même d'une rétrospection.

Lorsque le sujet prend acte de la cellule à sélectionner, il a, en mémoire, celle qu'il avait choisie. Il y a, par conséquent, un retour à l'action entreprise et une comparaison avec celle prescrite.
Les erreurs identifiées, Bruno recommencera le point. Puisqu'il a commis plusieurs fautes, il va refaire la procédure initiale en changeant le champ et l'espacement mais il gardera la même cellule. En faisant cela, il essaie de comprendre l'incidence ou non que peut avoir une cellule dans l'inscription d'une formule de calcul. Nous faisons part de la suite de la démarche de Bruno pour souligner que l'identification de l'erreur n'est pas une fin en soi. L'apprenant veut, avant tout, comprendre précisément l'erreur et la pertinence de l'application de la procédure.

A travers le témoignage de Françoise, nous observons la comparaison, confrontant simultanément l'activité de la prise de connaissance du corrigé et celle de la rétrospection sur les actions menées. Chaque séquence de la procédure est décomposée et comparée avec les siennes. L'apprenant veut connaître l'erreur mais aussi la comprendre.

Progressivement, le sujet souhaite localiser, puis identifier et enfin comprendre le problème. Avant même de remédier à la faute commise, Fabienne cherche l'origine de ce qui l'a amenée à commettre l'erreur. Dans un premier temps, cette stagiaire prend connaissance de la tâche prescrite. Simultanément, elle opère une rétrospection et compare avec ses actions. Dans un second temps, elle recherche la cause de son erreur par une explication rationnelle de sa démarche. Autrement dit, le sujet tente de répondre à sa première interrogation, avec l'emploi de l'adverbe "pourquoi". La compréhension représente un besoin. Au delà de savoir quelle était la faute commise, l'intérêt, pour le sujet, est de comprendre son raisonnement qui est à l'origine de l'erreur. Il y a une appropriation des connaissances acquises car le stagiaire a pris conscience des tenant et aboutissant de la procédure et comprend ce qui l'a motivé dans le choix de ses actions. Notons que l'adverbe "voilà" sanctionne cette compréhension. Comme si, à travers ce mot, la lumière était faite sur son raisonnement et sur la finalité de sa démarche.

Giovana ne se contente pas de prendre connaissance de l'erreur. Elle cherche à comprendre comment elle l'a commise et surtout pour quelle raison. L'introspection la mène à sonder ses représentations et ses habitudes. Elle décèle ainsi certaine conception comme celle d'une inscription d'une adresse et les mentions qui la caractérisent. La recherche pour comprendre l'erreur ne s'arrête pas à une réponse superficielle. L'apprenant inspecte en profondeur l'origine du problème car il est personnellement impliqué.

- Une relation d'aide entre pairs pour identifier l'erreur

Tout d'abord, l'apprenant n'utilise aucune ressource pour rechercher sa faute. Il souhaite être seul et n'engager que son raisonnement pour identifier l'erreur. Ensuite, il utilise un support pédagogique, appartenant à son espace de travail. Progressivement, il élargit son champ d'actions. Ainsi il peut appeler une personne-ressource pour rechercher son erreur. Dans ce contexte, un pair[180] peut être

[180] C'est-à-dire un stagiaire à proximité, travaillant sur le même outil d'application et qui est susceptible d'avoir déjà réalisé l'évaluation de synthèse.

sollicité. Ce cas de figure ne s'est présenté qu'une seule fois lors de notre recueil de données. Cependant nous verrons, plus tard, que l'aide entre pairs n'est pas à négliger dans la conception d'un acte d'apprendre personnel en autoformation.

Sylvie :	« Tu peux t'asseoir si tu veux... Oui, parce qu'elle était là... Elle était accroupie. Je voulais qu'elle soit à l'aise quand même. Je lui ai dit : tu vois donc je mets heu... Je mets "BD" heu... Non ! Oui, "BD", base de données, donc heu... Je clique sur le tableau. Donc je faisais les choses en même temps. Ensuite, j'ai dû sélectionner la cellule... "L6". Je lui ai dit : ben voilà, je... je sélectionne cette cellule... Est-ce bien comme ça qu'il faut faire d'après toi ? Puis ensuite, j'ai... j'ai... je suis allée dans la dernière cellule et j'ai indiqué heu... la colonne des âges. Donc, je lui ai dit : bon ben là, je sélectionne les âges... Enfin, je lui ai dit ce que je faisais... Je sélectionne les âges et là, je dis : je clique sur "Entrée" et ça marche pas ! Et voilà ! »

Une relation d'aide entre pairs impose une certaine structuration de l'acte de communication pour que le message, l'explication ou la démonstration soit intelligible. Pour se faire comprendre, le locuteur doit ordonner son discours. Nous repérons, dans l'évocation de Sylvie, plusieurs précautions prises pour que sa voisine puisse pleinement comprendre l'objet de son problème. Dans un premier temps, elle prend soin que l'aidant[181] soit dans de bonnes dispositions pour être réceptif : « *je voulais qu'elle soit à l'aise quand même* ». Ensuite, elle réitère la procédure initiale, en la commentant. Cette démarche constitue un double langage : celui des actions et celui de la parole. Nous pensons qu'ainsi l'apprenant veut décrire, montrer et démontrer la procédure réalisée. Dans un troisième temps, elle interroge le pair pour obtenir une évaluation intermédiaire de sa démarche. Enfin, elle continue sa démonstration et confirme le résultat insatisfaisant de ses actions.
Il semble que plus la démarche de localisation et d'identification de l'erreur fait appel à des ressources éloignées, plus elle exige une approche méthodique.

Au delà d'une structuration du message à transmettre pour permettre l'aide d'un pair, la verbalisation de Sylvie représente une rétrospection et un renforcement de la prise de conscience des actions menées. A nouveau, nous sommes confrontés à un rapport étroit à l'action. Les gestes sont clairement identifiés. Implicitement, ils sont sous-tendus par des intentions précises.
Dans cette relation entre pairs, nous retrouvons le procédé de la démarche de réitération. La stagiaire se sert de l'activité physique pour opérer une rétrospection. La différence réside dans le fait que les commentaires et l'argumentation ne se situent plus au niveau du discours privé mais dans un message oral à destination d'un aidant potentiel. Plus intelligible et plus structuré, ce discours tend vers une prise de conscience pleine et entière de la procédure réalisée. Précisons que l'aidant n'a pu aider Sylvie dans l'identification de l'erreur. Par conséquent, cette stagiaire ne peut comparer et comprendre la cause de son problème.

- L'identification de l'erreur par le biais d'un raisonnement déductif

Lorsque les rétrospections des diverses démarches sont restées improductives, l'apprenant adopte une approche plus expérimentale. En s'appuyant sur une conscience détaillée de ce qu'il a fait, des

[181] Personne avec qui elle entretient des relations sociales lors des pauses, au coin café.

connaissances assimilées et de l'accommodation aux contraintes de la consigne, certains stagiaires[182] vont identifier leur erreur par déduction.

Willie :	« C'était pour voir la différence entre le saut de page et saut de... pour voir la différence... pour voir l'aperçu pour voir ce que ça donnait, en fait. C'est juste pour moi... faire la différence entre les deux ! Et bien que la première action, exercice 3, point 14, c'est fait pour recopier sur chaque page et l'autre, le saut de page, c'est uniquement, d'après ce que j'ai compris, d'après la leçon, c'est pour recopier une seule fois »
Karine :	« En fait, "code postal", il allait pas ! Parce que, quand je lui ai demandé donc de... de l'ajouter, il voulait pas l'ajouter. Donc, après j'ai fait ville pour voir... Et je me suis aperçue qu'il y avait que lui [le code postal puisque la mention ville était acceptée]. Parce que il y avait que le code postal qui ne voulait pas rentrer... Donc il y avait quelque chose que je respectais pas ou que je fais pas correctement. Je sais pas mais je sais que c'est lui tout seul qui a un problème : le code postal, pour moi ! Je me dis que pour moi, il y a un problème... qui l'a quelque chose, lui, personnellement que je respecte pas ! Quelque chose que je ne fais pas et que... il y a une modification que j'ai pas... Je sais pas ! C'est ma première idée : j'ai pas saisi la bonne formule qu'il [l'outil d'application] attend ! Alors j'annule tout pour revenir depuis le début parce qu'au départ, je voulais voir au moment où j'ai annulé tous les champs. Au départ, tous les champs sont bien inscrits. Donc je voulais voir ce qu'il acceptait ! Je voulais voir l'inscription du départ, voilà ! »
Eric :	« Au début, j'avais que cette case [il montre, sur la table, une colonne], que la case des chiffres et il m'a changé juste les chiffres et pas les noms. Maintenant, je demande... Je remets tout en surbrillance, du nom jusqu'aux chiffres. Et maintenant, après j'appuie sur ma fonction heu... croissante heu... décroissante... En le faisant une première fois, j'avais sélectionné du départ heu... par les noms. Après je me suis dit : en le prenant par le sens contraire... parce que... c'est simple en fait, si c'était noms jusqu'aux chiffres... Donc vais prendre "nom" et j'applique. Il me change deux noms par ordre alphabétique et il me change les chiffres qui suivent. Je me dis : dans le sens contraire, ça fera la même chose si je change le chiffre en sélectionnant tout. En prenant heu... le chiffre en premier, il me changera les chiffres en même temps que les noms. Et donc, enfin de compte, c'est ce qu'il m'a fait. Dès lors, j'ai trouvé ma solution. C'est à partir de mon erreur que j'ai trouvé ma solution. »

A travers les propos de Willie, nous remarquons que la démarche n'est pas une rétrospection mais constitue une compréhension relative au fonctionnement du programme informatique, concernant les applications de l'outil de bureautique. Cette stagiaire tente de percevoir, avec précision, la fonction de deux commandes distinctes. Pour ce faire, elle expérimente et ainsi consolide les connaissances assimilées lors des leçons.

Elle ne propose pas un raisonnement déductif mais il semble que ce soit une première approche qui aille dans ce sens. Plus précisément, l'expérimentation est la première étape, proposant une certaine compréhension des commandes. A partir de celle-ci, Willie sera en mesure d'établir un raisonnement déductif afin d'éliminer les colonnes superflues, apparaissant dans la dernière page de son document. L'identification de l'erreur commise prend une orientation différente des autres démarches entreprises. Willie tente de comprendre le fonctionnement de l'outil, en distinguant précisément les commandes qu'elle a activées lors de la procédure initiale.

Karine doit insérer dans un document les champs suivants : nom, prénom, société, adresse, code postal, ville. Ouvrant une fenêtre concernant le publipostage, elle a toute une liste de champs qu'elle peut sélectionner. Devant tant de propositions, Karine avait décidé de les effacer et d'inscrire uniquement les champs demandés par l'exercice. L'insertion des mentions « nom », « prénom »,

[182] Cela ne concerne que trois personnes

« adresse » n'a posé aucun souci à cette stagiaire. Cependant le « code postal » n'est pas considéré par le programme informatique comme valide. Le sujet a réitéré plusieurs fois la procédure initiale et n'a pas identifié l'erreur.
Le raisonnement du sujet consiste à circonscrire la localisation du problème. Elle opère une démarche de localisation en prenant deux champs : celui du "code postale" et celui de la "ville". Dans l'esprit de cette stagiaire, si les champs antécédents[183] sont intégrés dans le document, alors l'erreur commise est localisée à partir de la démarche de l'insertion du "code postal". De plus, si le champ "ville" est accepté, alors le problème se situe exclusivement sur le code postal. La localisation de l'erreur correspond à un raisonnement déductif. A partir de ce moment, l'apprenant réfléchit sur les causes d'un disfonctionnement. Karine émet l'hypothèse qu'elle ne respecte pas soit la procédure soit la formulation de l'inscription reconnue par l'outil de bureautique. Elle se souvient alors que l'ensemble des champs était proposé, avant qu'elle les efface. Dès ce moment, elle ferme l'application et réitère la procédure initiale. Ainsi elle identifie l'erreur et comprend que le champ validé par le programme informatique ne comporte pas d'espace entre les mots : « codepostal ».

Willie et Karine n'opèrent plus de rétrospection mais expérimentent soit pour comprendre des commandes soit pour localiser l'erreur. Plus flagrante chez Karine, l'expérimentation soumet des conditions au fonctionnement de l'outil. Une fois l'erreur localisée, le sujet émet une hypothèse et cherche le moyen de la vérifier.

Eric a pour consigne de trier la liste des sponsors en fonction du montant des dons, par ordre décroissant. Après une réitération de la procédure initiale, l'apprenant entreprend des démarches plus expérimentales comme nous allons le voir. Tout d'abord, il sélectionne la colonne des dons et active l'icône de "tri décroissant". A l'écran, les montants sont classés en ordre décroissant. Cependant les noms des sociétés n'ont pas suivi ce classement. Après avoir annulé la démarche, il sélectionne la colonne des raisons sociales des entreprises puis celle des montants correspondants. Le résultat est le suivant : les sociétés sont classées suivant l'ordre alphabétique inversé. La troisième démarche consiste à ne prendre que deux sociétés et leurs dons comme zone d'expérimentation. Il remarque que le résultat est identique à la précédente. Il en déduit qu'en inversant la sélection des colonnes, le classement décroissant sera réalisé sur les montant des dons et que les sociétés suivront le même ordre. La démarche faite, l'apprenant retire une certaine satisfaction[184]. Celle-ci a été perçue aussi bien lors l'observation que pendant l'entretien d'explicitation. En effet, nous constatons sur le visage d'Eric un franc sourire lorsqu'il évoque l'identification, la compréhension mais aussi la remédiation de l'erreur grâce à une initiative personnelle. L'erreur est alors constructive, étayée par la compréhension et produisant l'appropriation des connaissances.
Une fois de plus, le sujet expérimente suivant certaines conditions « si ... alors.... ». A l'obtention d'un résultat relativement logique, il émet une hypothèse et la vérifie. Ainsi, Eric localise l'erreur au niveau de la sélection des données. Puis il l'identifie dans la façon de sélectionner le montant et les noms des entreprises.

---

[183] Nom, prénom, société, adresse.

[184] Nous retrouvons, à chaque identification de l'erreur, cette satisfaction chez l'apprenant comme pour Jacqueline : « *j'ai essayé plusieurs fois mais vous avez vu que j'y suis arrivée. Et oui ! Le déclic s'est fait !* ».

Cette dernière démarche de localisation et d'identification de l'erreur demande une perception à la fois générale et détaillée de la procédure et de la situation. S'appuyant sur des connaissances et sur l'objet de la consigne, elle est sujette à une prise de conscience importante de ce qui a été fait. Au niveau métacognitif, l'apprenant a seulement conscience qu'il mène une réflexion. Cependant l'ensemble de son attention est centré sur le raisonnement expérimental et sur l'objet du problème.

La démarche de localisation et d'identification de la cause de l'erreur se décline sous différentes formes. Tout d'abord, unanimement, les sujets ont réitéré les actions réalisées lors de l'exécution de la consigne. En fonction du degré de conscience de la démarche antérieure, certains d'entre eux ont réalisé une nouvelle rétrospection mais, cette fois, sans agir physiquement. Si l'erreur n'est toujours pas identifiée ou localisée alors les apprenants consultent le cours voire le corrigé. Une relation d'aide entre pair peut également contribuer à percevoir l'objet principal du problème. Enfin, il arrive que certaines personnes mettent en place une stratégie étayée sur un raisonnement déductif pour localiser et identifier la cause de l'erreur. Cette dernière démarche comporte un haut niveau de conscience de l'action, de l'activité et du raisonnement entrepris.

4. L'identification de l'erreur et la compréhension

L'identification de l'erreur précède logiquement une régulation active. Cependant, nous avons constaté qu'un tiers des apprenants ne se contente pas de proposer un résultat conforme à celui attendu par la consigne.

Eric :	« Effectivement, après validation, on me ressort une fenêtre heu... la même fenêtre qui m'avait laissé heu... interrogatif avant... J'expérimente quand je fais ça ! Je sais très bien que je risque de faire une erreur mais je veux vérifier si c'est ainsi ! Donc ça m'a permis de voir qu'effectivement, il y a une procédure précise... et c'est là que je comprends que la case... que la saisie doit être exactement heu... faite dans un certain procédé »
Odile :	« Quand j'ai vu ce que j'avais emmagasiné, après la formule que j'avais faite... Parce que... finalement, je l'ai faite la deuxième formule qu'on ne me demandait pas de faire. Je l'ai fait parce que je trouvais que c'était bête. C'était très simple, pour moi, de revoir la formule parce que je la voyais. Je l'avais bien visualisée... Le tableau était là. En l'appliquant manuellement, là, j'essayais d'heu l'appliquer en comprenant et en essayant de l'imprégner. J'essaye de comprendre et non d'appliquer bêtement cette formule »

Bruno avait comme consigne la réalisation d'une formule de calcul pour comptabiliser le nombre de clients habitant dans chaque département. Après quelques démarches infructueuses, il prend connaissance du corrigé et identifie ses erreurs. Cependant cet apprenant recommence l'exécution de la consigne sans pour autant adopter la procédure prescrite. Plus encore, il réitère volontairement certaines erreurs commises. Ainsi il prend conscience qu'une formule de calcul doit être inscrite suivant le respect d'une typographie précise. A travers cette démarche, il semble que Bruno ne peut se contenter de reproduire une procédure. Il a besoin de mettre à l'épreuve ses impressions et ses doutes pour comprendre pleinement ce qu'il faut faire.

Odile a identifié, seule, son erreur et a exécuté correctement la consigne. Elle ne passera pourtant pas au second point de l'évaluation. Elle s'est souvenue d'une seconde procédure, proche de la

première, répondant aux exigences de la consigne. De ce fait, elle recommence son exercice et refait la formule de calcul. L'apprenant a conscience d'avoir une base d'opération relativement riche pour opérer, suivant un second procédé, l'énoncé de la consigne. L'objectif de cette démarche est double. Il s'agit à la fois de comprendre les tenants et aboutissants de la procédure et de s'approprier les savoirs et les savoir-faire.

Progressivement, à travers ce besoin de comprendre les erreurs, leur cause mais aussi les savoirs utilisés, les stagiaires se forgent une représentation de ce qu'est apprendre, à travers une pratique personnelle.

B. La construction d'un acte d'apprendre

L'objet de cette seconde partie est de constater l'efficience d'un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action, notamment dans le cadre d'une cristallisation de pratiques personnelles. Bien que nous n'ayons pas directement interrogé les stagiaires concernant les représentations de ce qu'est apprendre, le regroupement de certains témoignages révèle deux notions centrales caractérisant l'autoformation : la compréhension et l'erreur constructive. Par conséquent, nous aborderons, dans un premier temps, cette représentation de l'apprentissage.
Jusqu'à maintenant, nous traitions le rapport à l'action dans le cadre de l'efficacité d'une application d'une consigne et de l'identification d'une erreur. En prenant un champ plus large, allant de la prise de connaissance d'une leçon jusqu'à la réalisation de l'évaluation de synthèse, nous allons nous concentrer sur l'efficience du rapport à l'action.
Nos analyses s'appuient sur le témoignage de huit apprenants. Il y a deux raisons à cela. Tout d'abord, des apprenants sont plus éloquents que d'autres concernant leur méthode pour apprendre, en dehors d'une action spécifiée. D'autre part, plus nous abordons la conceptualisation de l'acte d'apprendre, moins nous avons de sujets susceptibles d'en parler. Le dispositif des Ateliers de Pédagogie Personnalisée prévoit une entrée et une sortie permanente en formation. Par conséquent, le parcours, la durée et le rythme de formation n'est pas identique pour l'ensemble des stagiaires. Formaliser l'acte d'apprendre demande du temps. Des personnes comme Bruno, bénéficiant de trois cent heures de formation, sont plus enclin à parler d'une construction de l'acte d'apprendre, fondée sur une formation expérientielle, que des acteurs ayant une trentaine d'heures prévues.

1. Une représentation de ce qu'est apprendre en autoformation

La représentation des stagiaires repose sur deux notions fortes que sont la compréhension et l'erreur constructive. Ces notions font référence à l'expérience des stagiaires dans le contexte des APP ou des centres d'autoformation assistée, incitant une formation expérientielle.

a. La compréhension, l'implication et la responsabilisation de l'erreur

Chez les stagiaires, apprendre consiste principalement à comprendre l'erreur commise, l'action menée et le rapport à l'action engagé.

Jacqueline :	« Je préfère trouver la solution, toute seule. Donc, une fois que j'ai trouvé la solution, c'est que j'ai vraiment compris donc heu... l'erreur, je la fais pas deux fois »
Willie :	« C'est en faisant qu'on apprend. Alors si on n'a pas compris ou si on ne sait pas trop faire... C'est pour ça que je vous dis que je préfère attendre, recommencer huit fois, dix fois, vingt fois, ..., je m'en fous ! Mais... au moins, je connais la démarche. Je sais ce qu'il faut faire... Maintenant, j'ai compris »

Pour Jacqueline, la compréhension de l'erreur est essentielle car elle correspond à un besoin dû à l'implication du sujet dans la situation-problème. Etant responsable de l'erreur, l'apprenant met tout en œuvre afin identifier sa faute. Il est nécessaire, pour Jacqueline, de comprendre ce qu'elle a fait. D'autre part, ce besoin de comprendre, étayé par l'action et le rapport à l'action, permet d'acquérir les connaissances voire de se les approprier. Pour cette raison, cet acteur déclare qu'il est assuré de ne pas réitérer l'erreur.

Apprendre un contenu, grâce à une initiative, un raisonnement et une activité personnelle, acquiert une dimension particulière que l'on ne retrouve pas dans un dispositif transmissif. L'implication, la responsabilisation, les stratégies mises en place dans la résolution de l'erreur, la gestion des composantes affectives font que le sujet n'est pas seulement engagé dans le processus d'assimilation et d'accommodation des connaissances. Tout comme il est l'auteur de la résolution de l'erreur, il s'approprie les savoirs et les savoir-faire des contenus didactiques puisqu'il les a compris.

Willie évoque explicitement cette notion d'apprentissage à travers l'action : « *c'est en faisant qu'on apprend* ». L'action est rattachée à la compréhension. L'acteur dit bien que s'il ne sait pas faire, c'est parce ce qu'il n'a pas compris et, par conséquent il ne sait pas.

Cette représentation de l'apprentissage s'inscrit dans le cadre de l'autoformation assistée et la formation individualisée. Nous ne sommes pas dans le contexte où un locuteur transmet un savoir à un destinataire. L'apprenant agit pour vérifier l'assimilation et l'accommodation des connaissances. Au moment des évaluations formatives, il recherche les erreurs et s'approprie les connaissances. Willie souligne que l'appropriation par l'action exige quelquefois du temps car simultanément l'apprenant doit prendre conscience de l'écart entre la tâche prescrite et la tâche réalisée et, en plus, construire des méthodes pour ce faire. Cependant cette approche de l'apprentissage a un avantage indéniable : « *au moins, je connais la démarche. Je sais ce qu'il faut faire... Maintenant, j'ai compris* ».

Christine :	« Donc, je me base rarement sur les leçons qui veulent rien dire pour moi. Je ne dis pas que je vois pas les leçons. J'assimile d'abord. Je regarde d'abord les leçons quand c'est quelque chose que je ne connais pas ! Mais je déteste apprendre par cœur ! Pour moi, la leçon sert de support à la compréhension ! Et une fois qu'on a compris, on... Si j'ai déjà fait quelque chose, je veux expérimenter pour apprendre ! C'est pas la leçon qui doit être mise en mémoire, c'est la compréhension de l'exercice »
Odile :	« J'essaye de comprendre et non d'appliquer bêtement la formule »

Notons la détermination de Christine concernant sa préférence à agir et à expérimenter pour apprendre. Cela s'explique par la compréhension, nécessaire à une action productive et efficace. Comprendre est au cœur même de la représentation de ce qu'est apprendre. Il ne faut pas croire que

cela a toujours été une évidence pour les stagiaires. Rappelons que lors des démarches intuitives[185], l'assimilation des informations des leçons correspondait à un procédé d'enregistrement des données. La compréhension était, la plupart du temps, absente dans cette pratique instinctive. En disant cela, nous soulignons une modification de la représentation de l'apprentissage.

Corinne :	« C'est trop facile d'avoir quelqu'un sous la main... parce qu'en fait, on n'essaie pas, par soi-même, d'y arriver. Vous comprenez ? C'est la solution de facilité et je ne suis pas pour la solution de la facilité. Je pense qu'il y a que comme ça qu'on y arrive. Après la solution on l'a bien en tête ! C'est une règle de conduite chez moi. J'essaye de trouver par moi-même où que ce soit ! »

Cette préférence à agir afin de trouver l'erreur commise tient également de la responsabilisation et de l'implication de l'apprenant dans la situation-problème. Corinne ne peut concevoir que la résolution de l'erreur puisse être réalisée par une autre personne qu'elle. Cette attitude est impulsée par le dispositif de formation. En effet, en proposant une place principale à l'initiative pour apprendre, le stagiaire est directement impliqué en cas de problème. Par conséquent, il n'admet, affectivement, qu'une seule alternative : comprendre son erreur et y remédier.

La représentation de ce qu'est apprendre est étroitement liée à l'action du sujet. Celle-ci évalue les informations assimilées et participe pleinement à leur accommodation à travers la compréhension. Plus encore, elle implique le sujet dans la résolution de l'erreur ce qui a pour conséquence une appropriation des savoirs et des savoir-faire. Enfin, elle favorise la prise de conscience de ce qui a été fait. Par conséquent, nous observons que apprendre signifie agir et comprendre.

b. L'erreur constructive

L'erreur constructive est également une notion constitutive de la représentation de ce qu'est apprendre en autoformation.

Bruno :	« Le but est de progresser à partir de mes erreurs quand il y en a... voir si j'ai bien assimilé les leçons... en arrivant à m'approprier l'énoncé... Le but étant de corriger mes erreurs en observant la solution ou en recommençant, de façon systématique, mon point jusqu'à ce que je puisse comprendre où je n'ai pas réussi »

Ce témoignage est comparable, en plusieurs points, au processus de prise de conscience de PIAGET, vu plus haut. L'erreur, pour Bruno, contribue à l'évaluation des informations assimilées lors des leçons. D'autre part, elle est synonyme d'apprentissage de part la résolution de la situation-problème. En effet, l'erreur est considérée comme constructive puisqu'elle suscite des démarches provoquant une prise de connaissance du résultat manqué, une prise de conscience de ce qu'il faut faire pour le corriger et une compréhension de la logique de la procédure que le sujet n'avait pas encore appréciée. Par ailleurs, comme cela était le cas pour Corinne, ce témoignage correspond à une représentation de ce qu'est apprendre mais également à une règle de conduite.

[185] Vues dans la première hypothèse

Fabienne :	« On essaye de toucher sur tout... sur les touches et on voit ce que cela donne, au niveau du résultat. Et puis, c'est ça aussi l'apprentissage ! L'apprentissage, c'est toujours dans l'erreur donc heu... »

Fabienne porte un regard différent de celui de Corinne et Bruno concernant l'apprentissage. Son approche est plus expérimentale et met en avant une démarche empirique. Elle fait référence aux réactions d'essais, vue lors de la manifestation de l'intuition. Cependant, ici, Fabienne ne traite pas d'une situation spécifiée mais d'un point de vue général sur sa façon d'apprendre. L'apprentissage est donc associé à l'action et à l'expérimentation.

Dans cette approche, l'erreur constructive est forcément de mise. Relativement aléatoire, elle suggère une remédiation des erreurs et des démarches intuitives pour apprendre tant les connaissances que la façon efficace de procéder pour les acquérir. C'est en s'appuyant sur ses erreurs commises, dues à une approche empirique, que fabienne apprend.

L'erreur constructive est une notion de la représentation de ce qu'est apprendre car elle suscite des interrogations, provoque des déséquilibres et engage, par la suite, une résolution de la situation-problème.

2. Le rapport à l'action et la cristallisation d'une pratique

Le rapport étroit, raisonné à l'action, motivé par un souci d'efficacité (assimilation des leçons, identification de l'erreur), provoque, au niveau de l'efficience, une prise de conscience des méthodes personnelles employées pour apprendre. Progressivement, celles-ci se détachent d'une situation spécifiée et constituent une pratique transférable.

Sylvie :	« "prend un livret d'aide, hors espace de travail" "ouvre à la page *lexique*" "page *table des matières*" "page *base de données*" "page *calcul de fonctions*" » (observation) – « A la fin, la table des matières se trouve à la fin. Donc j'ai regardé à... "statistique"... je crois heu... je crois que c'était "statistique"... Oui... je crois que c'est ça... Oui, "statistique"... Non heu... "fonctions"... Oui, c'est ça... "calcul de fonctions" ou quelque chose comme ça ! J'ai regardé à plusieurs choses. J'ai voulu regarder à "base de données" s'il y avait quelque chose. »
Odile :	« Par exemple, sur cette fameuse heu... formule, j'ai rien pris du tout. J'ai rien noté ! Après, j'ai renoté, hein ! Une fois que j'ai bien compris... j'ai renoté... »
Françoise :	« Alors d'abord, j'arrête ! J'essaye d'analyser ce qu'elle [voix off de l'animation] a dit en gros. Et après je remets sur la leçon... Et bien justement, j'essaye d'heu... d'heu... comment dire... de récapituler, en gros, ce qu'elle a voulu expliquer. Et bien... ce qu'elle voulait dire c'est que justement il fallait sélectionner les clients à qui envoyer les mailings. Partant de là, j'ai dit : je reprends. Et puis maintenant, il fallait que je mette noir sur blanc, sur mon cahier. Et bien, je me remets sur la leçon. Et, au fur et à mesure des explications qu'elle donne, je note sur mon cahier les... les opérations à effectuer. »

Concernant Sylvie, les données de l'observation et de l'entretien concernent deux niveaux de conscience. Le premier est au plus près de l'action réalisée. Dans un souci d'efficacité, l'action est sous-tendue par des intentions précises et conscientes. Le second niveau de prise de conscience s'illustre par l'organisation méthodique dans la recherche d'information que le sujet réalise.

Cette stagiaire entretient un rapport étroit à la fois aux actions dans le cadre de la situation spécifiée et à la méthode utilisée. Cette dernière se manifeste par une consultation de la table des matières afin

de repérer les thèmes en corrélation avec celui de l'évaluation, par une identification de mots clefs et, enfin, par une lecture attentive des informations contenues dans le livret d'aide.
Simultanément, Sylvie prend conscience de ce qu'elle fait – « *donc, j'ai regardé à... "statistique"... c'est ça... "calcul de fonctions"* » – et comment elle le fait. Ce mouvement de va et vient entre l'action et la méthode employée constitue un nouveau[186] support à la formalisation de l'acte d'apprendre personnel.

La prise de conscience de l'action et de la méthode est engagée par une cohérence personnelle du sujet. Odile, dans son témoignage, ne fait pas uniquement part d'une prise de connaissance de la leçon. Elle ne se contente pas de prendre des notes, en réaction à l'inefficacité d'une pratique instinctive antérieure. Elle justifie la prise de notes par une compréhension du contenu didactique. Simultanément à l'action, la méthode se conscientise par une argumentation concernant la pertinence d'une retranscription des informations des leçons. Notons que cette prise de conscience s'opère lors d'une situation spécifiée : « *par exemple, sur cette fameuse heu... formule* ».

Françoise entretient également un rapport à l'action, simultanément à un rapport à l'organisation de sa démarche. L'attention est portée à la fois sur la situation spécifiée[187] et sur l'approche méthodique de la prise de connaissance de la leçon, associée à la prise de notes.
La méthode correspond à l'application de plusieurs étapes : prise de connaissance de l'animation, évaluation de la compréhension de l'objet de la leçon par récapitulation de la procédure, réitération de l'écoute du contenu didactique, prise de notes et assimilation plus complète des informations.
Hormis ce qui est propre à la leçon relative à l'envoi de mailings, nous percevons une tendance à formaliser la démarche méthodique. L'organisation se détache d'une situation spécifiée. Elle tend à être une pratique transférable lors des prises de connaissances des leçons ultérieures. En effet, dans les propos de Françoise, tout ce qui concerne la méthode n'est pas précisément lié au contexte, *hic et nunc*.

Bruno :	« Donc, c'est là, après... où vous m'avez vu compléter mes notes c'est-à-dire très exactement heu... le nom du champ heu... en respectant la case et les espacements... Je crois même que j'ai généralisé... J'ai dû généraliser : ...permettre le calcul heu.... Le nombre de données affichées par page. Je crois que j'ai dû mettre ça... car mes notes c'est... c'est un support qui me permet justement... de base que je peux compulser et qui complète ma mémoire immédiate en cas de problème. »

Le va et vient entre l'action de la situation spécifiée et la méthode est permanent. Ainsi l'organisation méthodique n'est pas figée. Elle évolue et s'enrichit. Bruno, par le biais de cette expérience, aborde une nouvelle façon de retranscrire les informations relatives à une procédure. Le fait de généraliser, c'est-à-dire à ne pas rattacher la procédure à l'exercice en cours, révèle et renforce la mise en place d'un outil personnel pouvant être réutilisé dans d'autres circonstances.
Il est nécessaire de préciser que ce stagiaire complète ses notes suite à l'identification et à la correction d'une erreur, lors de l'évaluation de synthèse. Par conséquent, la prise de note est non

[186] le premier support était la mise en place de méthode grâce à la régulation de pratiques instinctives.
[187] Le contenu de la leçon concernant la sélection de clients pour l'envoi de mailings

seulement un moyen d'assimiler les informations des leçons mais aussi un outil utilisable en cas de problème.

En ôtant les éléments propres à une situation spécifiée, la méthode se formalise et devient une pratique conceptualisée et transférable. Cette "décontextualisation" de la méthode est une nouvelle étape de la formalisation de l'acte d'apprendre.

Françoise :	« Donc je me mets sur "lecture". Bon, elle [voix off de l'animation] commence à parler et puis, quand je veux écrire, je remets la souris sur "pause". Je note ce qui est à noter... et après je remets sur "lecture" »
Nicole :	« Quand j'arrête au milieu [de l'animation], j'écris ce que j'ai cru comprendre, en tout cas, ce qui m'intéresse et je continue [l'animation]. »
Maryse :	« En fait, je fais toujours la même chose. J'écoute les leçons jusqu'à ce que j'aie compris les leçons... et après, je note, pour moi, les points essentiels. »

Nous avons retenu ces trois personnes car leurs propos retracent une même pratique, non liée à une situation spécifiée dans le temps. La méthode est habituelle et, par conséquent, transférable à toute prise de connaissance de leçon. Nous constatons que l'organisation de la prise de note et de l'assimilation des informations n'est pas rattachée à un cours précis.

Cependant comme nous l'avons déjà dit, le rapport à l'action, dans une situation spécifiée, enrichit la méthode. Il permet aux sujets de mieux comprendre chaque détail de leurs pratiques. Cela se remarque notamment au niveau de la retranscription des notes. Françoise est peu explicite concernant ce qu'elle doit inscrire dans son cahier : « *je note ce qui est à noter* ». Ceci peut signifier qu'une partie de sa méthode soit encore instinctive ou non consciente. Il est difficile de déterminer ce qu'a retenu Françoise. Notre interrogation est : sait-elle précisément, elle-même, ce qu'elle note et comment elle prend ses notes ?

Cependant la réutilisation de cette pratique dans une situation spécifiée permet, progressivement, de prendre conscience de certains aspects précis de la méthode. Nicole a, ainsi, compris que sa prise de notes était liée à deux critères : la compréhension des informations et l'intérêt de celle-ci pour une application de la procédure. Quant à Maryse, elle a conscience qu'elle opère une sélection des données du contenu didactique en fonction de ce qu'elle a compris et de ce qui est essentiel.

L'action réinterroge sans cesse la méthode pour parfaire la pratique transférable. Toujours un peu plus en profondeur, l'apprenant formalise et conceptualise des étapes de son acte d'apprendre.

Bruno :	« J'ai pris la résolution systématique d'heu.... Mettre le curseur sur heu... le défilement et sur pause.... Parce que j'ai pris la méthode systématique de noter... voilà, pour garder l'essentiel de ce qui me paraît important... Je note, en fait, le but... Quel est le but de l'opération ? D'abord ! A quoi ça va me servir ? La finalité ! »

Plus l'apprenant s'interroge et agit dans des situations spécifiées, plus il formalise et affine sa méthode. Nous parlions, plus haut, d'un phénomène de "décontextualisation" des actions relatives à l'organisation méthodique. Ce phénomène répond à un besoin de structurer une pratique pour apprendre[188]. Nous en avons l'illustration par la volonté de Bruno d'agir *systématiquement* suivant certains principes.

[188] Et par la-même, un besoin de l'apprenant de s'adapter et de se structurer

En recoupant les témoignages de Françoise, Nicole, Maryse et Bruno, nous pouvons observer une évolution dans l'approfondissement et la formalisation de la pratique concernant la prise de notes. Tout d'abord, l'approche de Françoise comporte quelques aspects instinctifs : « *je note ce qui est à noter* ». Ensuite, Nicole et Maryse sélectionnent les informations à retranscrire suivant leur intérêt et leur compréhension. Enfin, Bruno conceptualise et généralise la pratique : « *je note, en fait, le but... Quel est le but de l'opération ? D'abord ! A quoi ça va me servir ? La finalité !* ».

3. Le rapport à soi dans la pratique

L'apprenant va au delà d'une formalisation. Il n'émet plus seulement un rapport à l'action et à la méthode. Il prend conscience d'un rapport personnel dans sa pratique. Trois témoignages vont nous permettre mettre en avant "un regard sur soi" dans l'action et la méthode.

Odile :	« J'ai vu que là, il fallait que... que je sois un peu plus attentive. Et j'utilise certains mots parce que justement... quand je vais refaire ça, avec ces mots là... que tout va me dire : ah, oui, ça y est ! C'est comme ça... et que je vais démarrer. Il faut que ce soit avec mes mots à moi que je puisse utiliser donc heu... voilà ! »

Odile évoque sa façon de prendre des notes. Le fait d'utiliser des mots plus personnels et usuels lors de la prise de notes confirme une certaine compréhension du cours. Au delà de cette prise de conscience, nous observons un regard sur soi. L'apprenant s'interroge sur ce qu'il fait au niveau de la méthode, conceptualisée et "décontextualisée", mais aussi pourquoi il le fait ainsi. L'analyse de la pratique est abordée suivant une approche personnelle et singulière. Quelles sont les notes les plus significatives qui me permettent d'appréhender la procédure ? Ce sont mes propres mots.

L'introspection est un des principes de la démarche praxéologique. LHOTTELLIER pose comme outils et instruments principaux pour apprendre dans le cadre d'un dispositif d'autoformation et/ou favorable à la praxéologie : l'individu lui-même. « Le *premier outil, c'est moi-même. C'est de ma démarche personnelle dans l'action qu'il s'agit.* » (1995, p42) Ce rapport immédiat à soi-même a pour objet de proposer une production d'actes sensés. Mais en même temps que l'apprenant cherche des réponses à telle ou telle action dans telle ou telle pratique pour apprendre, cette relation avec soi va permettre au sujet de se révéler consciemment comme apprenant.

Eric :	« En fait, en même temps qu'on fait des manipulations, on les assimile et on peut les retranscrire dans l'exercice et souvent on prend des notes. »

Pour Eric, il ne s'agit pas, ici, de décrire une méthode mais de comprendre comment il assimile et accommode les informations. Il réalise que la prise de notes et le passage par l'action sont les moyens pour acquérir les connaissances. Ce stagiaire accède à un troisième niveau d'analyse. Après un rapport étroit, raisonné à l'action et à la méthode, il prend conscience comment, personnellement et singulièrement, il fait pour apprendre.

Sylvie :	« Parce que... parfois heu... à force de lire... de lire comme ça, on oublie des choses... Il y a... Il y a... on... on voit plus vraiment ce qu'il y a décrit. Donc j'ai essayé de scruter vraiment, de regarder si ça correspondait... si c'était la même chose... Oui ! Je dis bien a priori parce qu'il m'arrive de lire des chose et de ne pas m'en rendre compte tout de suite... parce qu'on est tellement dedans... »

Au delà de sa démarche qui consiste à regarder et à comparer minutieusement la formule de calcul réalisée et celle du livret d'aide, Sylvie prend conscience qu'elle est très impliquée dans ce qu'elle a fait et que ce comportement peut être nuisible à une analyse objective de l'erreur commise. Elle mesure cette implication et ses conséquences. Pour cela, elle s'appuie sur des situations similaires. Une fois de plus, l'acteur élargit son champ de vision. Il prend un recul plus conséquent pour réfléchir sur sa position dans et sur l'action.

La démarche praxéologique, induit par le dispositif d'autoformation et/ou de formation individualisée, engage une prise de conscience de l'acteur au niveau de l'action, au niveau de la méthode et au niveau du rapport à soi. Le co-étayage de ces trois niveaux provoque une formalisation de l'acte d'apprendre et une meilleure connaissance de soi comme apprenant à travers sa pratique.

C. La discussion de la seconde hypothèse

Au vu des résultats et de leurs interprétations, faisons le bilan à travers une démarche de validation de l'hypothèse suivante : "les méthodes personnelles se conscientisent grâce à un rapport étroit à l'action et à une volonté d'organiser sa pratique pour apprendre".

De part cette formulation, deux éléments, le rapport à l'action et la volonté, provoquent la prise de conscience des méthodes et des pratiques. Est-ce réellement le cas ? Nous discuterons de l'importance de ces deux points, dans un premier temps.

Ensuite, nous verrons comment et de quelle manière cette hypothèse nous semble incomplète. Est-il possible de traiter de la prise de conscience des méthodes sans la relier à la formalisation de pratiques transférables ?

Dans un troisième temps, si l'on s'appuie sur l'implication du stagiaire dans une situation spécifiée, sur le rapport étroit, conscient et raisonné à l'action et sur le processus de formalisation engagé par l'apprenant, alors la pertinence de cette hypothèse n'est à envisager que dans le cadre d'une formation particulière, comprenant un environnement et une organisation pédagogique relativement spécifique à l'autoformation.

Enfin, notre objet était de confirmer que la construction auto-dirigée de l'acte d'apprendre repose principalement sur l'efficience d'un rapport étroit et raisonné à l'action et à la méthode. Nous verrons dans quelle mesure cet objet est validé.

1. La pertinence générale de l'hypothèse

Nous allons, ici, nous concentrer sur l'incidence du rapport à l'action et de la volonté du stagiaire d'organiser sa manière d'agir sur la prise de conscience. En d'autres termes, est-ce que ces deux aspects sont impliqués dans le processus de prise de conscience des méthodes personnelles ?

a. Le rapport à l'action et la prise de conscience des méthodes

Tout d'abord, les résultats montrent que le rapport à l'action provoque une prise de conscience des méthodes si celui-ci est étroit et raisonné. La proximité acteur/action fait référence à une attention particulière du sujet à chaque étape de l'activité réalisée : la constitution de la base d'opération[189], l'exécution de la consigne, le conflit intra-cognitif[190] et les démarches de localisation et d'identification de l'erreur. Ce rapport étroit s'observe par l'adéquation action/intention (téléologique et adverbiale).
D'autre part, le rapport raisonné à l'action s'est illustré par les nombreux témoignages concernant la justification de chaque opération par l'assimilation des informations des leçons, leur accommodation à l'objet de la consigne voire par un raisonnement déductif.
Ce rapport étroit et raisonné à l'action provoque un premier niveau de prise de conscience concernant ce qui a été fait, comment et pourquoi. A ce stade, il se limite à une situation spécifiée dans le temps et dans un contexte précis. La relation que l'apprenant entretient avec ce qu'il a vécu lors des diverses démarches constitue un support à la conscience des méthodes employées.

Dans la partie relative à la construction de l'acte d'apprendre, nous avons vu que l'apprenant entretenait, simultanément à l'action, un rapport étroit et raisonné à ses méthodes. La recherche d'informations dans un support pédagogique, la prise de notes lors de l'assimilation du contenu didactique, la lecture de la consigne, la réitération des démarches initiales, etc. ont fait également l'objet d'une attention particulière de la part de l'acteur.
En effet, l'apprenant ne se focalise pas uniquement sur l'action. Il utilise des méthodes provenant des régulations des pratiques instinctives. Simultanément à la recherche d'efficacité, dans l'évaluation de synthèse, il structure et parfait ses méthodes. Celles-ci évoluent vers une formalisation, éliminant progressivement ce qui est de l'ordre de la situation spécifiée. Dès lors, les méthodes deviennent des pratiques transférables et conscientes.
A partir de l'action, l'apprenant entretient un rapport étroit avec celle-ci. Ce fait constitue un support essentiel à l'auto-construction de l'acte d'apprendre à travers la prise de conscience et l'affinement des méthodes personnelles. Nous pouvons dès lors considérer qu'une partie de cette hypothèse se vérifie dans les faits.

b. La volonté d'organiser sa pratique et la prise de conscience des méthodes

Est-ce que la volonté contribue pleinement à la prise de conscience des méthodes personnelles pour apprendre ? Bien que nous ayons remarqué une volonté d'adopter une approche méthodique dans

[189] Lors de l'assimilation des contenus didactiques et la prise de connaissance des consignes
[190] Questionnement de ce qui a été fait

l'organisation des actions pour répondre à la consigne et assimiler les leçons, nous serions plus enclin à parler de besoin émergeant de l'activité affective. La mise en place d'un rapport étroit à l'action comme la responsabilisation et l'implication de l'apprenant répondent, avant tout, à un besoin d'être efficace afin de refouler toute frustration de l'échec. L'acteur prend conscience, progressivement, au cours des séances de formation, que l'obtention d'une certaine efficacité dans l'assimilation et l'accommodation des connaissances passe par une structuration méthodique et non par une pratique instinctive.

D'autre part, la volonté d'organiser ses pratiques contribue et encourage la prise de conscience des méthodes personnelles mais n'induit pas celle-ci. Le désir de structurer les démarches représente, certes, un élément nécessaire à l'implication de l'apprenant dans un rapport étroit à l'action mais il n'en est pas directement la cause. Nous dirions donc que cette volonté est un adjuvant, provenant d'activités affectives antérieures, qui favorise le rapport étroit à l'action dans une situation spécifiée.

Elle produit, d'autre part, une introspection, un rapport à soi comme apprenant pour comprendre en quoi les méthodes utilisées correspondent au stagiaire. Cette volonté d'organiser sa pratique répond à un besoin de se structurer, de se construire voire de se connaître. Les méthodes, ne faisant pas l'objet d'un enseignement, se mettent en place en se basant sur deux fondements : l'initiative de l'acteur et la résonance des actions dans un rapport à soi. En souhaitant réaliser des démarches constructives, l'acteur cherche à comprendre fondamentalement ce qui le mène à réaliser telle ou telle méthode. Ainsi Odile comprend que sa prise de notes, pour être efficace, doit employer des mots personnels et usuels. Cette stagiaire, par cette méthode, appréhende clairement l'objet des leçons. De plus, elle a accès, par ce biais, à une représentation concrète et personnelle des connaissances assimilées.

Cette volonté d'organiser les pratiques personnelles puise dans une force intarissable qu'est le rapport à soi, à son existence dans les actions menées. Plus précisément, la frustration et le désir, la remise en cause des compétences et des capacités, les complexes personnels, les histoires de vie, le contexte socioprofessionnel, investis dans une situation-problème de formation continue, sont autant d'éléments motivant l'apprenant à se construire des méthodes générales et transférables pour apprendre. L'activité affective, sous-jacente aux thèmes énoncés ci-dessus, est une force et une énergie contribuant à refuser l'échec et favorisant la construction de soi comme apprenant.

Ceci nous conduit à relativiser l'incidence de la volonté d'organiser des démarches pour apprendre sur la prise de conscience des méthodes. Ce besoin existentiel et affectif constitue un terrain favorable à un rapport étroit, raisonné à l'action, celui-ci provoquant une prise de conscience de l'action, des démarches et des méthodes. Par conséquent, la volonté des apprenants n'est pas, à proprement parlé, un facteur direct de conscientisation des méthodes et des pratiques. Elle y contribue et joue un rôle clé dans la conceptualisation et la formalisation des méthodes par un renvoi systématique à un rapport à soi.

2. La restriction de l'hypothèse par rapport au processus engagé dans la construction de l'acte d'apprendre

Lors de l'énonciation des trois hypothèses, nous envisagions trois périodes distinctes dans le processus de l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel : la manifestation de l'intuition et la mise en place de méthodes, l'efficience d'un rapport étroit à l'action concernant les prises de conscience des méthodes, la conceptualisation et la formalisation des méthodes provoquant des pratiques transférables. Cependant, en même temps que l'apprenant agit, lors des séances de formation, il exécute des consignes, transfère des méthodes, conceptualise celles-ci et progressivement s'auto-construit l'acte d'apprendre. L'apprenant, par un va et vient permanent, porte une attention particulière sur quatre niveaux repérés.

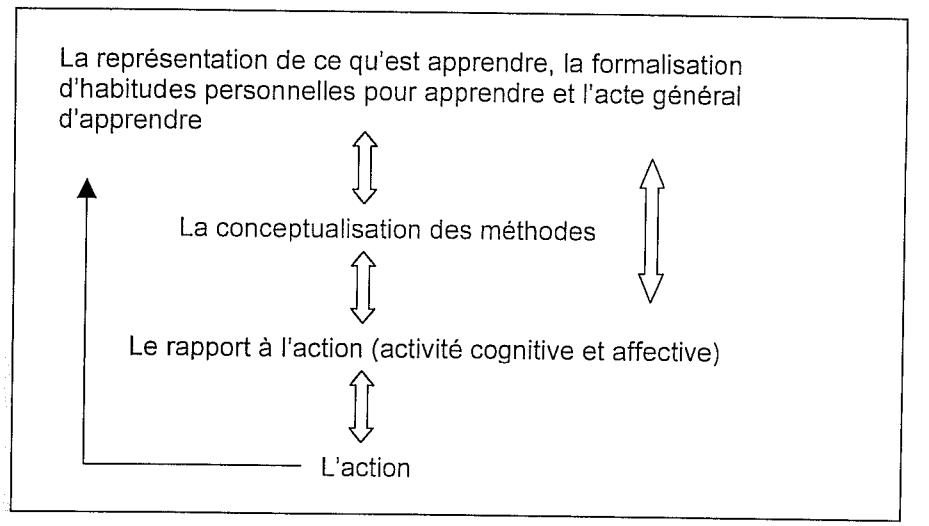

Fig. 9 : Les différents niveaux sur lesquels le sujet réalise une démarche praxéologique

Dans la troisième hypothèse, nous aborderons les habitudes des stagiaires et conclurons par l'acte d'apprendre. Cependant, nous nous devions de les énoncer ici car, à l'écoute des témoignages des acteurs, l'interaction entre ces quatre niveaux (l'action, le rapport à l'action, la méthode et les habitudes) provoque l'auto-construction de l'acte d'apprendre. L'action entreprise peut s'appuyer sur des intentions précises mais également sur le transfert d'une méthode, sur une habitude de travail voire sur une représentation de l'apprentissage. Nous avons vu que l'erreur constructive était une notion importante pour les stagiaires dans leur processus d'appropriation des connaissances. L'action et le rapport à l'action peuvent être étayés par cette notion.

Par conséquent, l'hypothèse ne convient pas à décrire objectivement la simultanéité de l'action, de l'activité cognitive et de l'activité métacognitive. La prise de conscience peut être réalisée, à tout moment et à chaque niveau. Le processus de l'auto-construction de l'acte d'apprendre est effectif chez les apprenants mais complexe à déterminer finement. Le rapport à l'action, le rapport à soi et le rapport à la méthode s'inscrivent dans un phénomène de co-étayage justifiant l'action et produisant ou affinant l'acte d'apprendre. Ce processus est motivé par une recherche du sujet pour comprendre ce qu'il fait, comment et pourquoi il le fait. L'efficience de ces démarches tend vers une prise de conscience des actions, des méthodes, des habitudes et de l'acte d'apprendre.

Pour comprendre l'auto-construction de l'acte d'apprendre en autoformation, nous devons envisager l'efficience du rapport à l'action dans son ensemble c'est-à-dire allant des zones périphériques de l'action[191] aux zones centrales[192], par le biais du processus de la prise de conscience. Nous nous appuyons sur ce phénomène afin de déterminer la formation de l'acte d'apprendre. Dans le cadre de l'autoformation, nous devons intégrer l'incidence de l'activité affective et du rapport à soi pour impliquer le sujet dans le processus même de la formalisation de l'acte d'apprendre. Par conséquent, nous ne pouvons juger l'hypothèse comme suffisante pour expliquer l'auto-construction de l'acte d'apprendre.

3. Les limites de l'hypothèse

Nous l'avons déjà abordé dans la première hypothèse, l'auto-construction de l'acte d'apprendre, fondée sur l'efficience d'un rapport à l'action, n'est envisageable, pour notre part, que dans un dispositif d'autoformation et de formation individualisée. Tous les processus engagés montrent que l'apprenant est impliqué dans une démarche praxéologique. La responsabilisation du stagiaire dans sa manière d'apprendre qu'induit le dispositif a comme postulat un isolement de l'acteur. Nous ne prétendons pas ni même imaginons que l'autoformation soit synonyme de "solo-formation". Les sujets ont besoin d'être accompagnés, aidés, guidés. Parler de ce que l'on fait ne peut se restreindre aux propos tenus au niveau du discours privé. Nous le concédons volontiers. Cependant, l'isolement relatif grâce à l'activité avec un didacticiel et à une distance significative du formateur responsabilise les acteurs tant dans l'assimilation des leçons que dans les situations-problèmes lors des évaluations et dans la construction de l'acte d'apprendre.

Le dispositif doit être en adéquation avec une formation expérientielle. Il s'agit plus exactement d'un cadre dans lequel chacun, à sa façon, tente d'être efficace dans l'appropriation de connaissances. Cette recherche d'efficacité se met en place avec les moyens disponibles mais surtout avec une construction d'un acte d'apprendre. Le stagiaire doit avoir à sa disposition une durée de formation, des supports pédagogiques, des "aidants" susceptibles d 'être sollicités et des "accompagnateurs facilitateurs". Partant de là, il lui appartient d'organiser sa formation en fonction d'un rythme et d'une approche personnelle. Le dispositif de formation correspond à un atelier de praxéologie. En même temps que l'acteur apprend, il apprend à apprendre. Il est responsable de sa formation et de l'itinéraire. La motivation est sous-tendue, principalement, par l'activité affective, s'appuyant sur le refus de la résignation à l'échec et la reconnaissance de soi comme apprenant. Bien évidemment, le pédagogue à également une place centrale. Entre autres, il doit veiller au suivi, à distance, du stagiaire et aider le stagiaire dans l'acquisition de connaissances. Il doit également, en amont, proposer des supports pédagogiques et favoriser la relation d'aide réciproque entre pairs. Dans ce contexte, comme nous l'avons déjà mentionné, la FOAD, les centres de ressources pédagogiques, les formations individualisées et personnalisées répondent à ce cadre d'organisation.

---

[191] Action concrète et interaction avec l'environnement.

[192] Abstraction de l'action, de la méthode et de l'acte d'apprendre.

L'hypothèse n'est valable également que si l'apprenant dispose d'une durée nécessaire pour agir intuitivement, pour commettre des erreurs, pour les réguler, pour se révéler dans les actions, les méthodes et les pratiques. Ces formations dans lesquelles nous pouvons mesurer l'efficacité (apprendre quelque chose) et l'efficience (apprendre à apprendre) exigent du temps. Cependant, un capital entre 200 et 300 heures de formation permet de voir pratiquement l'ensemble des outils de bureautique et de formaliser un acte d'apprendre personnel, en corrélation avec l'environnement pédagogique du centre. Nous sommes conscients que dans le cadre d'une formation qualifiante, les instances éducatives ne peuvent consacrer une telle période pour une formation des outils de bureautique. Cependant armer les acteurs socio-professionnels de compétences pour apprendre permettrait d'aller, par la suite, plus vite dans l'acquisition d'autres connaissances grâce à l'utilisation de pratiques transférables.

4. La validité de l'objet de l'hypothèse

Dans le cadre que nous venons de décrire, est-ce que l'objet de la seconde hypothèse rend compte d'une auto-construction de l'acte d'apprendre, en autoformation ? En d'autres termes, est-ce que l'efficience du rapport à l'action engage une prise de conscience des méthodes pour apprendre ?

Les résultats ont montré qu'en partant de l'action pour assimiler les leçons ou pour évaluer leurs connaissances, les stagiaires conscientisent leurs méthodes pour apprendre. Il y a donc une efficience du rapport à l'action. Cependant, comme nous l'avons vu et comme nous allons le voir dans la troisième hypothèse, cette efficience va au-delà de la prise de conscience puisqu'elle contribue à la conceptualisation et à la formalisation d'habitude pour apprendre dans et hors formation continue. C'est à ce titre que nous identifions l'acte d'apprendre, comme un outil potentiel, appartenant aux stagiaires, utile à toutes situations éducatives.

Chapitre III : Les habitudes et l'acte d'apprendre

La formalisation de l'acte d'apprendre s'observe à deux niveaux : les habitudes de travail et une organisation de la manière personnelle et générale d'apprendre, dans le contexte de la formation. Rappelons que ces deux points s'appuient sur l'action, le rapport à l'action et sur la conceptualisation de pratiques transférables. A partir de ceux-ci, nous verrons comment l'apprenant met en place des habitudes. Dans un deuxième temps, nous examinerons comment certains stagiaires, ayant eu une expérience suffisamment significative en autoformation, décrivent consciemment leur acte d'apprendre.

A. Les habitudes

Une habitude est une conduite ou un ensemble de conduites pouvant s'acquérir par des actes répétés et se conservant de manière relativement stable. La capacité de contracter de nouvelles habitudes, de les garder à sa disposition et de les exercer avec un certain automatisme fait partie des processus généraux de l'adaptation de l'individu à son milieu.

Dans le cadre de l'apprentissage, l'habitude fait référence à des habiletés et/ou des performances qui sont les résultats mesurables de systèmes complexes d'actes organisés en vue d'un but. Elle provient d'une construction méthodique, opérée lors d'expériences vécues et répétées. L'habitude, par conséquent, est une activité organisatrice provenant d'une recherche "d'actes sensés", notamment dans le cadre de l'autoformation et de la praxéologie. Elle dépend d'ajustements progressifs et tend vers une conceptualisation de pratiques, systématiquement employées dans un contexte répondant à des critères.

1. La genèse des habitudes

Nous avons repéré le processus mettant en relation l'action et le rapport à l'action, partant de la régulation de pratiques instinctives et aboutissant à la prise de conscience et à l'affinement des méthodes. Nous avons également constaté une formalisation des méthodes, détachées d'une situation spécifiée, donnant naissance à une pratique transférable. Ces deux étapes constituent un fondement à la formation d'habitudes pour apprendre.

Cependant, la genèse d'une habitude répond aussi à un besoin plus personnel et profond, celui d'avoir des repères et une approche méthodique dans sa manière d'agir pour apprendre. La construction de méthodes et de pratiques transférables provient, plus spécifiquement, d'un déséquilibre vécu par le sujet face à une situation nouvelle. La déstabilisation du sujet est occasionnée par ses lacunes (connaissances et méta-connaissances) mais aussi par le cadre pédagogique de l'autoformation voire par un contexte socioprofessionnel précaire.

Nous focaliserons notre analyse sur Jacqueline bien qu'elle représente un cas particulier tant les facteurs de déséquilibre sont nombreux. Son témoignage permettra d'apprécier le rôle de l'instabilité du sujet, poussant l'acteur à construire une pratique méthodique et réutilisable pour apprendre.

Chez les autres stagiaires, nous observons également ce besoin de s'auto-construire un acte d'apprendre même si celui-ci ne repose pas sur l'ensemble des facteurs déstabilisant Jacqueline. Nous conclurons alors la genèse de l'habitude par le témoignage de Willie, dans lequel nous apercevons une assurance et une stabilité par l'application d'une méthode.

Jacqueline : « J'ai toujours un peu... Déjà sur Word hein, j'avais déjà quelques difficultés et... Le déclic ne s'est pas fait à ce moment là, je pense. Donc j'ai encore un peu de mal de ce côté là. »

La notion d'échec[193] induit une appréhension de ses propres difficultés que les apprenants, comme Jacqueline, tolèrent difficilement. Elle provoque un déséquilibre sur lequel le stagiaire va s'appuyer pour accéder à une certaine stabilité plus acceptable et pour adapter des habitudes de travail au cadre pédagogique de la formation.

Ce déséquilibre est, pour une grande part, occasionné par le dispositif d'autoformation puisqu'il représente une situation nouvelle qui ne répond pas à une structuration imposée par un schéma transmissif. L'apprenant, face à l'ordinateur, doit assimiler les leçons et évaluer les connaissances à travers des exercices de synthèse. Cependant, il ne sait pas comment agir pour ce faire.

"Le seul outil, c'est moi-même"[194] indique que le stagiaire construit des méthodes à partir de l'action et de ses expériences. De ce fait, l'acteur est motivé par la recherche d'un acte sensé, déclencheur d'une méthode efficace. Pour notre part, le déclic dont parle Jacqueline est celui que nous avons repéré lors de la seconde hypothèse : le rapport à l'action et son efficience.

Jacqueline : « quand on arrive, bon, dans une formation comme celle-là ! On est un peu perdu. On est... en recherche d'emploi donc on est déjà un petit peu fragilisé. Et... Donc on arrive. On est... on est timide même si on a déjà vécu, on est timide. On ne sait pas comment aborder les gens. »

Le déséquilibre, occasionné par le dispositif d'autoformation, est renforcé par une situation socioprofessionnelle précaire et déstabilisante. « *On ne sait pas...* » constitue le principal facteur de déséquilibre concernant la manière d'apprendre, à cela s'ajoute un doute de soi et de ses compétences en période de recherche d'emploi.

L'apprenant fragilisé ressent, par conséquent, un besoin de réagir, de se construire une manière d'agir que se soit lors de l'assimilation et l'accommodation des connaissances ou que ce soit dans la relation d'aide entre pairs ou avec le formateur. L'apprenant est confronté à une situation d'apprentissage nouvelle. Celle-ci représente "un champ ouvert de possibles" dans lequel le sujet est amené à opérer une sélection, une préférence et une organisation d'actions pour apprendre. L'immobilisme est synonyme d'improductivité et la manifestation de l'intuition mène le sujet à l'échec.

Jacqueline : « Ben, l'apprentissage, j'en ai pratiquement pas eu ! Moi, j'ai un problème et je sais pas comment faire pour y remédier parce qu'heu... Tant que je... je... Sur le moment ça va ! Mais demain, je vais revenir. J'aurais oublié quasiment tout ce que j'ai appris ! Ca je manque heu... énormément d'heu... Ca m'a toujours handicapé ! »

[193] Que ce soit dans le cadre d'un exercice et d'une assimilation des leçons ou que ce soit d'un point de vue plus général concernant l'apprentissage d'outils de bureautique.

[194] Cette expression de LHOTELLIER désigne la place centrale de l'acteur dans une démarche praxéologique.

Les craintes de l'apprenant sont autant de facteurs déstabilisant mais aussi encouragent le sujet à revenir sur sa façon d'apprendre. Les problèmes rencontrés tendent vers une remédiation. L'acteur se met, lui-même, en position de s'interroger sur sa pratique instinctive pour la réguler.
Le fait que Jacqueline prétende ne pas avoir eu une formation initiale conséquente[195] et qu'elle s'octroie un handicap pour assimiler les leçons montre une certaine détresse et une souffrance ressenties par le sujet. A ce niveau, le formateur doit encourager l'acteur à s'interroger objectivement sur ses facteurs de déséquilibre et à favoriser une démarche positive dans la structuration de méthodes pour pallier les lacunes voire les handicaps.

Jacqueline :	« Donc, pour moi, c'était quelque chose de nouveau. Donc j'ai essayé d'heu... de m'organiser. Ce n'était pas évident au début ! Je m'organise un peu mieux maintenant ! J'essaye d'emmagasiner le plus de choses possible... d'avoir des méthodes et de bien les appliquer »

La mise en place d'habitudes s'organise grâce à un rapport étroit et raisonné à l'action mais surtout s'appuie fondamentalement sur un besoin, celui de réduire une fragilisation de soi et de compenser une situation nouvelle par des activités organisatrices.
L'activité affective motive une réaction à ce déséquilibre. L'apprenant, progressivement, au cours des expériences intuitives et raisonnées, élabore des pratiques méthodiques et les "décontextualise" d'une situation spécifiée pour les transférer et ainsi se constituer un acte d'apprendre. Dès lors, le déséquilibre est compensé par une structuration et une formalisation d'habitudes.

Jacqueline :	« Je m'organise un peu mieux... Oui, je m'organise... Et puis les toutes premières fois, justement, heu... je notais rien. Bon si ce que j'avais fait c'était bien, bon, ben, ça allait mais après heu... Moi, il me faut du concret ! Il me faut... il me faut de... de... vraiment...Il faut pas que ce soit virtuel »

Les habitudes, formées à partir d'expériences intuitives et raisonnées, ne font pas seulement référence à une organisation efficace. Elles prennent appui également sur un rapport à soi dans la méthode.
Ainsi la prise de note paraît au sujet utile par rapport à sa propension à acquérir des connaissances par une démarche concrète, visible. L'apprenant perçoit le passage par l'écrit comme un procédé favorisant l'assimilation des leçons. Seules, une lecture et une écoute de l'animation du didacticiel ne suffisent puisqu'elles engagent une représentation, considérée par les stagiaires comme abstraite. Nous avons ici l'illustration de l'acte sensé, émergeant de l'initiative personnelle. En d'autres termes, l'acteur n'opère pas seulement des rétrospections sur ses actions mais il réalise aussi des introspections sur le sens de la démarche. Dans ce contexte, nous parlerons d'un rapport à soi dans la constitution d'habitudes de travail.

Avant d'aller plus en profondeur dans ce rapport à soi, nous conclurons sur la genèse d'une habitude par le témoignage de Willie. Celui-ci montre que la présence de repères et d'organisations entraîne une certaine stabilité dans la façon d'agir pour apprendre.

[195] Rappelons qu'elle a un niveau baccalauréat, option littéraire.

Willie :	« Parce que... Je vous dis, je suis organisée. [...] J'ai... J'ai treize leçons avec les intitulés des leçons... Les intitulés des leçons, je les ai écrites. Pour moi, c'est un point de repère. En lisant l'énoncé, je sais à quoi ça correspond ! Donc maintenant... Comme je vous dis, l'exercice n'a rien de... de... rien de vraiment fastidieux [...]. Les leçons des exercices se font exactement dans le même ordre que les leçons. [...] Je sais que je suis dans tel endroit donc je sais que je suis dans l'exercice 3 point 14 parce que j'ai suivi tout simplement mon plan à moi. »

Cette stagiaire affiche une assurance qui s'oppose aux nombreux doutes du sujet précédent. D'ailleurs cette assurance est celle recherchée par Jacqueline lorsque celle-ci a le souci d'organiser ses actions et ses méthodes.

Willie, avec une certaine fierté lors de l'entretien, décrit sa méthode, finement structurée, lui permettant de se repérer dans l'évolution de son parcours et dans l'exécution de l'évaluation de synthèse.

L'apprenant cherche dans la construction de l'acte d'apprendre à être efficace mais surtout à combler les lacunes (connaissances et méta-connaissances) et un besoin existentiel, réussir dans et hors formation par une approche méthodique systématiquement employée. Nous soulignons ici l'importance du rapport étroit à l'action. Ce dernier est le moyen que l'ensemble des stagiaires adopte pour apprendre et apprendre à apprendre. Il est l'élément central, avec le rapport à soi, sur lequel les acteurs s'accordent pour organiser un acte d'apprendre.

2. Le rapport à soi, présent dans l'habitude

Le rapport à soi correspond à une recherche de l'acte sensé en fonction des aptitudes du sujet. Il est, par conséquent, nécessairement singulier de part la nature de l'action et de l'individu. Ainsi la viabilité d'une habitude se justifie lorsque la pratique systématiquement employée coïncide avec les habiletés de l'apprenant. De ce fait, l'habitude personnelle répond à deux critères : l'efficacité de la démarche et la corrélation avec la personnalité de l'acteur.

L'habitude est profondément ancrée dans l'acte d'apprendre lorsque la personnalité, les propensions, les capacités du sujet ont une certaine cohérence avec la pratique contribuant à acquérir les connaissances.

Willie :	« Si on ne prend pas de notes, dans quinze jours, trois semaines, ça sera oublié ! Je prends toujours des notes. Parce que moi, je pars du principe... je n'arrête pas de le répéter à ma nièce qui a du mal, en ce moment avec ses cours de math. Il faut écrire, écrire, écrire même parfois dix fois et ça rentrera plus facilement en écrivant. On se dit : « je m'en souviendrais » et puis dix minutes après heu... hein ! C'est comme ça que j'apprenais à l'école, en écrivant... Voilà, j'ai une très bonne mémoire... Voilà, là la-dessus j'ai une très grosse mémoire. Mais en fait, ce que... ce que j'arrive pas à imprimer dans mon cerveau, il faut que je l'écrive. Moi, ça marche personnellement maintenant... »

Avant d'aborder le rapport à soi dans l'habitude, observons deux éléments du témoignage de Willie. D'une part, soulignons l'importance des pratiques instinctives comme fondement de la constitution de méthodes. En effet, cette stagiaire prend appui sur des expériences infructueuses pour adopter une prise de notes systématique. Ceci constitue un principe pour l'apprenant qu'elle essaie d'inculquer à sa nièce. D'autre part une habitude peut faire référence à une activité hors formation continue.

L'efficience de la prise de note, lors de la formation initiale, justifie, pour le sujet, que cette pratique correspond à une démarche pour apprendre qui n'est pas forcément consciente mais qui lui convient. De plus, le transfert de la pratique d'un contexte à un autre valide la notion d'habitude.

Le rapport à soi, dans l'extrait ci-dessus, intervient lorsque Willie cherche à comprendre l'intérêt personnel de prendre des notes. A travers une réflexion et une introspection, elle associe l'écrit à l'assimilation voire à la mémorisation des leçons. Le rapport à soi, en l'occurrence le rapport à ses capacités mnémoniques, confirme la pertinence de la pratique employée. Il provoque également une meilleure connaissance de soi comme apprenant, une perception de certaines aptitudes personnelles en lien avec la pratique de la prise de notes.

Elie :	« ben là, je prends des notes et je vais me les relire à haute voix, à l'occasion... parce que j'ai pas beaucoup de mémoire auditive. Quand je prends pas de notes, je retiens pas beaucoup. Il faut que j'écrive moi-même et il faut que je relise après ! Quand je prends les notes à quelqu'un d'autre, j'ai plus de mal à mémoriser. Il faut que moi j'écrive... »

Comme cela était le cas pour Willie, notons que le discours n'est pas rattaché à une situation spécifiée. Ce témoignage rend compte d'un niveau méta-cognitif analysant la nature de la prise de notes avec l'assimilation et la mémorisation. La réflexion du sujet n'est pas étayée sur l'action mais sur le rapport à l'action lors de plusieurs expériences. A partir de là, elle confirme non seulement sa méthode mais également sa propension à assimiler les contenus didactiques. Elle conçoit ainsi qu'écrire, avec ses mots et d'une certaine façon, favorise une mémorisation des leçons. Nous avons l'impression que l'apprenant va toujours plus loin dans l'appréhension de son habitude comme pour justifier de sa pertinence par rapport à des habiletés personnelles.

Giovana :	« On nous a dit, en arrivant de ne pas en prendre [des notes]... Mais par sécurité, j'ai pris quelques notes. Ce qui m'a fait perdre du temps, c'est ça aussi ! Alors je l'ai écouté et je n'ai plus vraiment pris de notes mais il me manquait quelque chose. Enfin, j'en ai prises quelques-unes sur le publipostage, quand même, pour ne pas perdre du temps sur la leçon. S'il s'agit d'heu... de faire une petite manipulation en plus avec la souris que je sache laquelle faire bon...qui me manquait dans ma tête et que je ne regarde pas systématiquement à la leçon. Mais c'est vrai que c'est un tort mais si je l'avais pas, je considère que je perdrais plus de temps que de revenir. Il me manque quelque chose ! ...Il me manque quelque chose ! Donc, maintenant, je prends quelques notes mais moins qu'avant. »

Le formateur avertit certains stagiaires qu'il n'est pas nécessaire de prendre systématiquement des notes. Nous avons interrogé celui-ci sur les raisons d'un tel avertissement. Il nous a informé que des apprenants avaient tendance à retranscrire l'ensemble des informations contenues dans les leçons. Les stagiaires perdent alors un temps précieux alors qu'ils n'ont qu'un capital d'heures de formation restreint. De plus, l'animateur de bureautique considère que le didacticiel d'autoformation, à travers les leçons, les exercices de renforcement et les évaluations de synthèse, permet d'acquérir les connaissances avec un minimum de notes prises.

Nous constatons que Giovana prend en considération les remarques du formateur mais nous observons également qu'elle ne peut se détacher entièrement de son habitude au sujet de la prise de notes. Le rapport à l'écrit est en lien avec un rapport à soi dans l'assimilation des leçons. Plus globalement, le rapport à soi dans la construction de l'acte d'apprendre est nécessaire. Lorsque l'on

tente de contrarier une habitude, nous affaiblissons une certaine cohérence dans la manière d'agir. L'apprenant, par trois fois, mentionne un état de manque voire un besoin. Retranscrire des informations ou des connaissances coïncide avec une manière d'assimiler les leçons. De plus, cela permet de rassurer la stagiaire. La prise de notes constitue un support pouvant suppléer une défaillance mnémonique.

L'avertissement du formateur aura eu l'avantage d'une part de questionner et de réduire la prise de notes ; nous pouvons imaginer en effet que Giovana s'est interrogée sur le contenu et la nature de la retranscription dans son cahier. D'autre part, cette stagiaire, ne serait-ce que par la verbalisation, a pris conscience que la prise de note correspondait à une demande personnelle, à un rapport à soi dans la façon d'apprendre.

L'état de manque, mentionné par cet acteur, ne semble pas être complètement issu d'une réflexion objective. Il tient, en partie, de l'ordre du ressenti notamment l'apprenant ne peut clairement identifier ce manque : « *il me manquait quelque chose... il me manque quelque chose* ». Giovana évoque un gain mais aussi une perte de temps. Là encore, des zones d'ombres subsistent au niveau d'une perception claire et conscience de sa pratique et de son habitude.

Cependant, nous constatons tout de même une analyse non négligeable de la pratique. Giovana perçoit que sa prise de note est en lien avec une certain acquisition des connaissances : « *S'il s'agit d'heu... de faire une petite manipulation en plus avec la souris que je sache laquelle faire bon...qui me manquait dans ma tête et que je ne regarde pas systématiquement à la leçon. Mais c'est vrai que c'est un tort mais si je l'avais pas, je considère que je perdrais plus de temps que de revenir. Il me manque quelque chose !* ». Il y a une recherche d'explication et de cohérence en cours. L'apprenant revient sur le thème de l'assimilation des leçons en corrélation avec la prise de notes. Il tente de trouver, en quelque sorte, une certaine résonance de l'action par rapport à sa personnalité et à sa manière de réagir dans une telle situation. Plus simplement, il cherche à comprendre comment il assimile le contenu didactique. Le sujet recherche le sens de l'acte en s'appuyant sur un phénomène qu'il n'arrive pas à expliciter encore nettement. Nous avons vu, avec Elie, que le rapport à soi, en corrélation avec l'habitude prise, n'était pas toujours de l'ordre de l'intuition et du ressenti. En effet, cette stagiaire a fait preuve d'une réflexion tant sur la méthode employée que sur son rapport à l'écriture au niveau de l'assimilation des informations.

Intuitif ou raisonné, le rapport à la méthode de la pratique transférable et transférée et le rapport à soi sont autant d'introspections éclairant, à chaque fois plus précisément, le sens de l'acte et la connaissance de soi comme apprenant. PINEAU (1983), dans son approche existentielle de l'autoformation, prévoit un rapprochement entre ce qui a été fait et une révélation c'est-à-dire le sens que l'on apporte en fonction à soi, de son histoire de vie, de sa personnalité, etc. L'action et le retour sur celle-ci provoquent le passage d'éléments inconscients ou préconscients à la conscience des raisons profondes de l'action en fonction de soi.

L'apprenant puise, en même temps qu'il s'interroge, dans l'action et l'expérience une objectivation et une rationalisation[196] de l'habitude en prenant conscience comment il apprend en rapport avec soi,

[196] C'est-à-dire une formalisation

dans la singularité et la personnalité qui le caractérise. Par conséquent on ne peut contrarier une habitude sans réinterroger le rapport à soi dans l'action.

3. Le rapport à l'expérience, le transfert d'habitudes

Willie évoquait une habitude dont les prémisses remontent à l'école primaire. Elie, à sa deuxième séance de formation, nous fait part de son rapport à l'écriture dans le processus d'assimilation, acquis lors de la formation initiale, notamment pendant l'enseignement supérieur. Les apprenants regroupent toutes informations et toutes expériences susceptibles d'apporter un éclairage sur soi et sur sa manière d'agir. Les sujets cherchent à comprendre le sens de leur acte personnel et ainsi à mieux se connaître. Ils justifient ainsi la pertinence et la fiabilité d'une pratique. Dès lors, nombreux sont les témoignages associant une façon de faire, hors formation continue, avec celle investie dans le centre pour apprendre ou pour résoudre un problème. Le sujet puise dans ses activités présentes et passées pour se construire une façon d'apprendre. Celle-ci regroupe des habitudes, des actes sensés, des pratiques transférables pour apprendre.

Bruno :	« Mais ça, heu... c'est une méthode que j'ai appliquée, d'une manière générale, depuis longtemps, heu... y compris pendant mes études. Donc je reprends ces méthodes que j'ai appliquées... que j'applique depuis pas mal de temps. Que j'applique aussi dans... au niveau de ma profession ou à beaucoup d'autres niveaux. »
Christine :	« Moi, j'essaye toujours d'expérimenter d'abord même en dehors de la formation ! J'étais déjà comme ça en classe. D'ailleurs ça créé des problèmes mais je détestais apprendre quelque chose que je n'avais pas compris et assimilé ! »

Dans les propos de Bruno, nous remarquons que l'acte d'apprendre s'élabore par des pratiques transférées de contextes variés et s'inscrivant dans le temps. L'efficacité et l'efficience de ces habitudes permettent une organisation et une compréhension de ses actes.
Quant à Christine, son histoire de vie, à travers des expériences, étaye la formation d'habitudes pour apprendre. Ainsi la pratique d'aujourd'hui s'appuie sur un vécu datant de son enfance. Ce qu'elle n'appréhendait peut-être pas assez clairement jadis trouve un sens dans sa pratique actuelle. Elle conçoit que l'assimilation des leçons ne peut être complètement effective sans une compréhension de des cours. Elle doit avoir une certaine représentation du contenu didactique pour acquérir les connaissances. Cette analyse correspond à un cheminement révélant son approche personnelle lors de la formation initiale. Une fois de plus, nous avons une corrélation entre l'habitude, l'expérience et le rapport à soi.

Nous avons repéré huit témoignages dans lesquels les stagiaires associent un point de vue sur leur apprentissage ou une pratique systématiquement employée lors d'expériences, hors formation continue. Ce phénomène nous a mené à considérer deux éléments caractérisant l'habitude. D'une part, le transfert d'une pratique d'un contexte à un autre implique une formalisation. D'autre part, l'habitude personnelle et méthodique correspond à une cohésion entre l'efficacité pour apprendre et un rapport à soi, confrontant sa manière d'agir avec ses aspirations singulières et son histoire de vie.

B. L'acte d'apprendre

Nous allons reprendre les témoignages de Bruno et de Fabienne pour constater qu'un acte d'apprendre répond logiquement à une cohésion entre le rapport à l'action, à la méthode, à soi et à son expérience. Nous sommes conscients de la redondance de certains propos des apprenants mais leur regroupement nous permet d'avoir une compréhension plus générale de l'auto-construction d'une pratique habituelle, composant une partie de l'acte d'apprendre.

1. Le cas de Bruno

Grâce à ce stagiaire, nous allons pouvoir apprécier la réflexion dans et sur l'action, aboutissant à l'auto-construction d'une partie de l'acte d'apprendre dans le cadre de la formation individualisée et de l'autoformation. Nous aborderons la prise de notes, représentant une première étape, puis la prise de connaissance de la consigne de l'évaluation de synthèse.

a. La prise de notes

Les interactions des rapports à l'action, à la méthode, à soi et à l'expérience révèleront l'auto-construction d'une pratique habituelle et de l'acte d'apprendre personnel.

- Le rapport à l'action

Bruno :	« Donc là, c'est là, après [l'exercice d'évaluation], où vous m'avez vu compléter mes notes c'est-à-dire très exactement heu... le nom du champ heu... en respectant la case et les espacements... Je crois même que j'ai généralisé. Je sais plus ! J'ai du généraliser : [...] permettre le calcul heu... du nombre de données affichées par page. Je crois que j'ai du mettre ça ! ».

Le premier rapport à sa pratique, quelle soit instinctive ou raisonnée, est le rapport à l'action. Celui-ci est le support de toute construction de l'acte d'apprendre personnel en autoformation. Partant d'une situation spécifiée, le sujet met en place une méthode ou, comme dans le présent cas, l'affine et l'enrichit. Ce rapport étroit et conscient à l'action engage un rapport à la méthode. Ainsi Bruno modifie sa façon de prendre des notes en complétant et généralisant sa manière de retranscrire des connaissances sur son cahier.

- Le rapport à la méthode

Bruno :	« Comme je l'ai réduite [la leçon]... résumé ! De manière à vraiment me l'approprier. C'est un peu pour me l'approprier. [...] J'ai pris la résolution systématique d'heu... mettre le curseur sur... le défilement et sur pause. Parce que j'ai pris la méthode systématique de noter... pour garder l'essentiel de ce qui me paraît important... Ben je note, en fait, le but ... quel est le but de l'opération. D'abord, à quoi ça va servir : la finalité ! ».

La réflexion dans et sur l'action conduit le sujet à s'élever au niveau d'une méthode transférable. Pour cela, il ne fait plus référence à une situation spécifiée et tente d'adopter une règle de conduite, une organisation méthodique. Bruno conceptualise, suivant certains principes de fonctionnement, sa

démarche et sa pratique. Dès lors, il procède par ordre en indiquant, en premier lieu, l'objet de la procédure des leçons.

Cette méthode transférable est réinvestie lors d'activités futures. A chaque application, l'apprenant peut s'interroger plus finement sur ses démarches. Nous le constatons lorsque Bruno affine sa méthode en ne gardant que l'essentiel c'est-à-dire ce qu'il estime être important. Ainsi, dans la création de l'outil, les notes, il détermine la finalité de sa démarche. Si nous nous référons à son activité énoncée lors de l'entretien d'explicitation, les notes se composent en deux temps. Il inscrit l'objet du cours et la procédure. Puis il complète, après l'évaluation de synthèse, les points qu'il n'avait pas assimilés ou compris avant.

- Le rapport à soi

Nous pouvons, d'ores et déjà, constater dans l'extrait, ci-dessus, que Bruno entretient un rapport à soi pour définir l'objet de la prise de notes. La réduction et la généralisation des notes ont pour fonction l'appropriation des informations, contenues dans les leçons du didacticiel. Outre l'attention portée sur sa méthode, l'acteur réfléchit, à un stade métacognitif, sur l'intérêt de la retranscription des savoirs et des savoir-faire dans son cahier. Cette recherche de sens, étayée sur l'action et la pratique méthodique, invite le sujet à entretenir un rapport à soi, expliquant et justifiant sa façon singulière d'apprendre.

Bruno :	« Déjà pour la mémorisation ... pour ma propre mémorisation... Pour voir comment j'ai pris la leçon, moi-même, la leçon elle-même. [...] Il fallait que je me mette à noter si je voulais retenir heu... les choses... si je voulais retenir heu... les choses sans m'encombrer trop la tête, sans parasiter un petit peu tous mes neurones »

Hormis l'efficacité de la prise de notes dans le cadre de l'assimilation des leçons, l'apprenant opère une introspection, celle-ci apporte une légitimité à sa pratique. Ainsi, Bruno prend progressivement conscience d'un besoin personnel de prendre des notes, motivé par une volonté de comprendre ce qui l'incite à entreprendre une telle démarche. Il nous semble que l'habitude se justifie principalement par ce rapport à soi. Lorsque l'acteur détermine consciemment l'adéquation entre ce qu'il fait et ses capacités ou ses propensions, alors il adopte, durablement, une pratique habituelle et transférable pour apprendre, ou dans le cas présent pour assimiler les leçons.

Bruno :	« Ben il y a mes notes qui sont systématiques. C'est un support qui me permet justement d'heu... de base que je peux compulser directement et qui complète ma mémoire. »

Le rapport à la méthode et le rapport à soi peuvent, comme dans le cas de Bruno, aboutir à la conception d'un outil personnel. Les notes ne sont pas uniquement pour le sujet un moyen d'assimiler voire d'accommoder (par un complément d'informations suite à une situation-problème) le contenu des cours. Elles peuvent être considérées comme un outil que l'apprenant s'est approprié pour un usage professionnel. Ce stagiaire nous a confié, hors entretien, qu'il avait pris un répertoire et qu'il retranscrivait les procédures de bureautique pour les utilisées dans son travail, au sein d'une association.

La multiplicité des applications et des initiatives est nécessaire. A chaque fois qu'un apprenant réinvestie une pratique méthodique au sein d'une situation spécifiée, il renforce le rapport étroit et conscient à l'action, il interroge, à nouveau, la méthode et le rapport personnel à celle-ci. Plus précisément, la multiplicité des applications propose une prise de conscience toujours plus fine de la méthode et des raisons de sa pertinence. Simultanément à une formalisation des pratiques transférables, l'apprenant s'auto-construit un acte d'apprendre et des outils personnels.

- Le rapport à l'expérience

Bruno :	« Mais ça, heu... c'est une méthode que j'ai appliquée, d'une manière générale, depuis longtemps, heu... y compris pendant mes études. Donc je reprends ces méthodes que j'ai appliquées... que j'applique depuis pas mal de temps. Que j'applique aussi dans... au niveau de ma profession ou à beaucoup d'autres niveaux. »

Tout ce que l'apprenant a mis en place dans la formation continue pour apprendre est déjà, plus ou moins, présent chez l'individu. Comme Bruno, il peut transférer certaines méthodes voire s'inspirer consciemment de pratiques antérieures. Comme Christine, la démarche praxéologique révèle une propension à expérimenter, déjà constatée lors de la formation initiale. A travers l'expérience, il y a une recherche de soi et de la cohérence d'une pratique pour apprendre adaptée à son auteur. La construction de l'acte d'apprendre personnel va de pair avec une connaissance de soi comme apprenant. Nous insistons ici sur le fait qu'une habitude est certes une méthode transférable et efficace mais aussi une adéquation avec l'initiateur de celle-ci.

b. La prise de connaissance de la consigne et l'emboîtement avec d'autres pratiques

Bruno évoque l'ensemble de son activité, débutant par la prise de connaissance de la dernière leçon du chapitre et se concluant par la résolution de la situation-problème. Pendant l'entretien d'explicitation, au moment de l'énonciation de la lecture de la consigne, il sort de l'évocation pour nous informer de sa méthode et des raisons de son émergence.

- Le rapport à la méthode

Bruno :	« Bon, la consigne alors [...]. D'abord bien lire la consigne de l'exercice ! Je relis une deuxième fois pour être sûr d'avoir bien compris. Je regarde l'écran pour voir ce qu'on me demande. [...] D'abord, appel à ma mémoire immédiate et à mes notes ».

Lors de l'entretien, l'apprenant passe du rapport à l'action, concernant une situation spécifiée, à un rapport à la méthode traitant de la prise de connaissance de la consigne. Ce mouvement de va et vient entre l'action à la méthode semble également être présent dans l'activité du sujet, au niveau de son discours privé.

L'action joue, une nouvelle fois, le rôle de support pour accéder à la conscience de ce qui est fait, dans une approche méthodique. En ôtant tout ce qui constitue la situation spécifiée, l'apprenant garde l'essence d'une pratique transférable. Le processus de formalisation et de conceptualisation des savoirs de la pratique s'opère à travers la multiplicité des applications de la méthode tout en s'appuyant, en premier lieu, sur des expériences improductives.

La construction de l'acte d'apprendre, progressivement, apparaît par l'emboîtement des habitudes. Ainsi, Bruno enchaîne l'assimilation des leçons par une prise de connaissance méthodique de la consigne. Ensuite, il opère une rétrospection[197] sur les informations assimilées pour les accommoder à l'objet de la consigne et d'autre part pour obtenir une vision globale de l'activité à entreprendre.

- Le rapport à l'expérience

Bruno :	« il m'arrive quelques-fois de ... la lire rapidement heu... C'est une chose générale sur laquelle, d'ailleurs, il m'est arrivé de faire d'autres erreurs avant. Heu... il m'arrive, des fois, d'avoir des problèmes de compréhension de la consigne, en elle-même. C'est-à-dire que j'interprète les choses, un petit peu, de manière subjective, à ma manière. Donc heu... Je ne réponds pas à la logique objective de l'informatique. Ce qui fait, bon... il m'arrive d'avoir quelques erreurs. Ou je lis pas tout jusqu'au bout ! Des fois, j'oublie une ou deux choses. Et bon, heu... l'exercicie n'est pas complet ».

Le rapport à l'expérience concerne, dans ce témoignage, des situations vécues dans le centre de formation. Ce rapport n'a pas la même fonction que précédemment. Plus haut, il s'agissait de transférer une pratique habituelle d'un contexte à un autre ou encore de révéler un rapport à soi dans une pratique. Dans ce présent cas, il est question de justifier la mise en place d'une méthode par l'expérience de pratiques instinctives infructueuses.

La constitution d'une pratique habituelle et de l'acte d'apprendre personnel est, pour chaque apprenant, complexe tant l'interpénétration des différents rapports (à l'action, à la méthode, à soi et à l'expérience) est variée et complexe pour donner un acte sensé. Seul l'apprenant, avec sa personnalité, son histoire et ses habiletés, peut comprendre son propre fonctionnement et adapter des méthodes et des pratiques personnelles. Nécessairement, il doit être à l'initiative d'actions pour construire cet acte d'apprendre.

2. Le cas de Fabienne

Nous procéderons en deux temps. Tout d'abord, comme dans le cas de Bruno, nous mettrons en corrélation les différents rapports constituant l'acte d'apprendre. Puis nous nous focaliserons, action après action, sur le repérage des niveaux de conscience que l'apprenant a avec sa pratique transférable.

a. Le rapport à la méthode, à l'expérience et à soi

Par une relation de cause à effet, chaque rapport a une incidence sur la constitution d'une pratique. Une fois de plus, nous observerons l'étape de la prise de note[198] et de l'assimilation des leçons.

[197] Par une recherche mnémonique et/ou en s'appuyant sur les notes prises

[198] Les diverses démarches de l'activité du sujet dans le cadre de l'apprentissage des outils de bureautique se cantonnent à l'assimilation des leçons, l'accommodation de celles-ci lors de l'évaluation et à la résolution de situations-problèmes avec ou sans base d'opération. Les stagiaires évoquent plus facilement une formalisation des pratiques lors de la phase d'assimilation des leçons que lors de l'alternance conflit intra-cognitif/démarche de localisation et d'identification de l'erreur.

➢ Le rapport à la méthode

Fabienne :	« Et en règle générale, l'exercice suit la progression de la leçon. Ca vous permet de rapidement retourner à la leçon en sachant de quoi vous parlez ! Ce qui est difficile dans ce cas là c'est... c'est les termes informatiques : "la base de données" "la boite de dialogue" heu... etc. Donc, en les notant, on arrive à... la fin quand même à les... mémoriser. »

Le rapport à la méthode peut avoir un cadre très général et correspondre, comme dans ce cas, à une réflexion sur la progression des supports pédagogiques et sur les difficultés rencontrées. La méthode employée concernant la prise de notes s'appuie sur ces deux paramètres. Ainsi elle permet au sujet de se repérer dans les leçons assimilées et de remédier aux problèmes de l'appréhension des termes techniques.

Fabienne :	« Donc moi, j'avais pris quand même des notes pour chaque heu... leçon. Je prends heu... mes feuilles d'exercice ou le document que j'ai fait... pour mes papiers, c'est plutôt le document principal et heu... à l'intérieur, j'insère soit les notes soit les photocopies des leçons. Ensuite, je les classe chronologiquement. »

Le rapport à la méthode peut également avoir un aspect pratique et descriptif. L'apprenant a pleinement conscience de sa pratique. Cette démarche constitue une méthode de travail habituelle. Outre la recherche d'efficacité dans le classement, nous pouvons voir une organisation minutieuse répondant à un besoin de l'apprenant.

➢ Le rapport à soi

Fabienne :	« J'ai l'impression que je ne suis pas très structurée... que j'ai du mal à assimiler heu... »

Comme nous l'avons déjà vue, cette approche minutieuse de la méthode n'est pas fortuite et uniquement basée sur un souci d'efficacité et de pertinence. Elle est aussi une sorte de rite, de procédé pour tenter d'éliminer voire d'affaiblir cette perception de soi comme une personne non organisée. Le manque de structure, pour le sujet, n'est pas tant au niveau du classement mais au niveau de ses compétences et de ses capacités à apprendre. D'ailleurs, immédiatement, comme pour mieux définir le manque de capacité, Fabienne parle d'une difficulté[199] personnelle pour assimiler les connaissances. Evidemment, cette stagiaire a une représentation négative d'elle-même et son "handicap[200]" nous semble révéler un complexe et non un réel problème psychique.

➢ Le rapport à l'expérience

Fabienne :	« Comme je vous l'ai dit, je prends des notes heu... Je procède toujours comme ça même pour mes papiers personnels »

Encore une fois, l'apprenant confirme la pertinence d'une pratique habituelle par le transfert d'un contexte à un autre. La prise de note est ainsi associée à un mode de classement, comme si le sujet voulait transférer l'efficacité du rangement de ses papiers administratifs à celle de la prise de notes. L'apprenant cherche avant tout à organiser ses actions pour éliminer sa représentation d'une

[199] Un stagiaire, plus haut, parlait d'handicap. Comme si le sujet, dès sa naissance, souffrait d'un handicap moteur ou mental.
[200] Le terme d'handicap a été prononcé par le sujet lui-même, nous ne faisons que le reprendre.

personne peu structurée dans son travail et dans son apprentissage. Dès lors, Fabienne va tenter de classer les informations et les notes prises suivant un procédé déjà expérimenté. Elle organise une partie de ses actions concernant l'assimilation des leçons par un classement. L'objet est d'amoindrir ainsi le ressentiment du manque de structuration de l'information. Cette démarche d'organisation tend à devenir une auto-constuction de l'acte d'apprendre, dans le cadre de l'assimilation des informations.

Dans le cas de Fabienne, nous pouvons concevoir que le rapport prédominant dans la construction de pratiques habituelles pour apprendre est le rapport à soi. Nous allons voir, maintenant, que cette stagiaire, dans les moindres détails, cherche à comprendre sa pratique.

b. L'action et l'acte sensé

Dans cette partie, nous souhaitons souligner que chaque action entreprise répond à une intention, elle-même s'inscrivant dans une pratique habituelle. L'action, le rapport à celle-ci et le rapport à la méthode constituent un acte d'apprendre raisonné, conscient et adapté à différentes variantes d'une situation. Le tableau ci-dessous met en parallèle, d'une part, l'action et, d'autre part, la méthode et le sens de l'acte.

Actions	La méthode et le sens personnel de l'acte
Première étape : « *J'écoute une première fois* »	
Deuxième étape : « *Alors, d'abord j'arrête !* »	« [...] *J'essaye d'analyser ce qu'elle* [la voix off] *a dit en gros* » → « [...] *j'essaye d'heu... d'heu... Comment dire ! Récapituler en gros ce qu'elle a voulu expliquer* »
Troisième étape : Dans le cas où la compréhension n'est pas complète. « *Des fois, j'écoute deux fois parce que c'est assez flou !* »	« *Je ne comprends pas bien où est-ce qu'elle veut en venir* »
Quatrième étape : Lorsque la compréhension est complète. « *Et après je me remets sur la leçon* »	« *Partant de là, je me dis : je reprends* »
Cinquième étape : « *Au fur et à mesure des explications qu'elle donne* [la voix off], *je note sur mon cahier les opérations à effectuer* »	« *Il fallait que je le mette noir sur blanc sur mon cahier !* »

Sixième étape : « *Je relis en gros ce que j'ai écrit* »	« [...] *j'essaye de digérer ce que je viens d'heu* [...] *noter* »
Septième étape : Si compréhension[201]	→ « *j'en ai déduit que je pouvais être capable de faire l'exercice* »

Les actions sont guidées par une méthode dont l'objet est de proposer une assimilation des leçons pour réaliser l'évaluation de synthèse. Ainsi les actions s'inscrivent dans des démarches, elles-mêmes correspondant à des étapes d'une méthode. Celle-ci, dénuée d'éléments de la situation spécifiée, constitue une pratique formalisée.

Nous avons évoqué, à plusieurs reprises, une cohérence entre les différents rapports (à l'action, à la méthode, à la pratique et à soi). Nous en avons, ici, une illustration. Les actions sont sous-tendues par des intentions téléologiques et adverbiales. La méthode se compose de plusieurs étapes. La pratique est transférable parce qu'habituelle. L'approche est singulière et personnelle, coïncidant avec le rapport à soi : « *Il fallait que je le mette noir sur blanc sur mon cahier !* [...] *j'en ai déduit que je pouvais être capable de faire l'exercice* ».

Constatons et soulignons la capacité de cette stagiaire[202] à décrire finement et consciemment le passage de l'action à l'activité méta-cognitive. Les apprenants, avec une moyenne de cent cinquante heures de formation, non seulement ont acquis des connaissances en bureautique mais aussi se sont construits des méthodes habituelles et transférables pour apprendre, à partir de leurs initiatives et de pratiques instinctives et intuitives. Cette progression est due à plusieurs facteurs : l'environnement pédagogique, la relation homme/machine[203], une distance significative du formateur par rapport à l'espace de travail du stagiaire et l'activité affective de l'acteur. Tout ceci renforce une démarche praxéologique dans laquelle l'apprenant doit apprendre et se construire des pratiques dans le cadre de l'autoformation.

D'autre part, les sujets prennent appuis sur leurs expériences, hors formation continue. Il ne s'agit pas seulement de transférer une pratique et/ou une méthode dans le contexte du centre de formation. Certes cela peut être le cas mais il nous semble que l'activité organisatrice et les introspections produites dans la salle de bureautique de l'Atelier de Pédagogie Personnalisée donnent sens aux actions inconscientes menées jadis. En somme, les pratiques du passé sont transférées dans les habitudes présentes pour apprendre et simultanément les pratiques présentes donnent du sens aux expériences vécues.

[201] Si l'apprenant comprend l'ensemble de ses notes, il en déduit donc qu'il a la capacité de faire l'évaluation de synthèse. Si tel n'est pas le cas, alors il revient à l'étape numéro 3.

[202] N'oublions pas que Fabienne se considère comme une personne ayant des difficultés à apprendre et ne sachant pas comment faire pour atteindre cet objet.

[203] Encourageant la réflexivité et impliquant l'apprenant dans ses actions

C. Conclusion relative à l'acte d'apprendre

MEIRIEU proposait cinq points, à peu près stabilisés, permettant d'appréhender l'acte d'apprendre : *apprendre, c'est avoir un projet ; apprendre, cela suppose maîtriser des pré-requis ; apprendre, c'est construire des compétences ; apprendre, c'est être capable de décontextualiser des compétences pour les recontextualiser ailleurs ; apprendre, c'est prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage.* (1992)

Nous ne traiterons pas, ici, du projet de l'apprenant car il est intrinsèquement lié à la démarche d'entrée en formation. Nous n'aborderons pas, non plus, la maîtrise des pré-requis puisque chaque stagiaire a passé un test en français et en mathématiques pour les évaluer[204]. D'autre part, les apprenants, pour trois quarts d'entre eux, débutent la formation en bureautique.
Par contre nous allons reprendre les trois autres points pour vérifier, ou non, si les résultats obtenus recoupent les grandes lignes de l'acte d'apprendre proposées par MEIRIEU.

1. Apprendre, c'est construire des compétences

Dans le contexte de l'étude, nous comprenons le mot "compétence" comme une construction de savoirs et de savoir-faire, en tant que moyens, afin d'acquérir des connaissances pour apprendre. Les résultats obtenus dans les deux premières hypothèses montrent que l'apprenant a suivi une progression, partant d'activités et de pratiques intuitives et aboutissant à des habitudes personnelles et efficaces pour apprendre. Ces compétences reposent sur deux axes principaux : la constitution d'une base d'opération et la mise en place de stratégies de résolution de situations-problèmes, notamment lors de l'alternance entre le conflit intra-cognitif et les rétrospections. L'attitude adoptée correspond à un rapport étroit, conscient et raisonné à l'action, à la méthode et à soi.
Se déclinent, dans ces deux axes, diverses compétences. Dans la construction d'une base d'opération, nous avons constaté : une méthode pour assimiler les leçons, associant une compréhension des contenus didactiques à une prise de notes structurées ; une méthode pour prendre objectivement connaissance d'une consigne (lectures répétées, rétrospections sur les leçons, représentation de la demande de l'énoncé par la mise en place d'un cadre familier voire concret).
Dans la résolution de situations-problèmes, nous avons pu remarquer : une mise en place de démarches de rétrospections avec ou sans le support de la réitération des actions ; une méthode de recherche d'informations sur des supports pédagogiques voire un raisonnement déductif pour localiser et identifier l'erreur. Ces compétences nous renvoient, une fois de plus, vers l'adoption d'un rapport étroit à l'action, encouragée par des interrogations (pourquoi et comment) sur l'action, sur les démarches et sur l'activité entreprise.
Nous avons également aperçu des compétences relatives à la gestion de l'activité affective. Les prises de recul et la "ré-équilibration" de la frustration et du désir en sont les illustrations les plus significatives.

[204] Une personne n'atteignant pas le niveau nécessaire se verra proposer une formation de consolidation des bases pour ensuite intégrer la formation en bureautique.

2. Apprendre, c'est être capable de "décontextualiser" des compétences pour les "recontextualiser" ailleurs

Les méthodes, issues de pratiques instinctives et affinées dans un rapport étroit à l'action, progressivement se détachent d'une situation spécifiée. Les démarches se conceptualisent. Au fur et à mesure des applications, l'apprenant, d'une part, garde l'essentiel de la méthode pour que celle-ci s'adapte à une activité ultérieure et, d'autre part, l'enrichit dans un souci d'efficacité et de compréhension de l'adéquation entre la démarche et ses habiletés personnelles.

Cette "décontextualisation" et "recontextualisation" correspondent au schéma de MALGLAIVE (1990), relatif à l'alternance du processus de formalisation et du processus de l'investissement des savoirs :

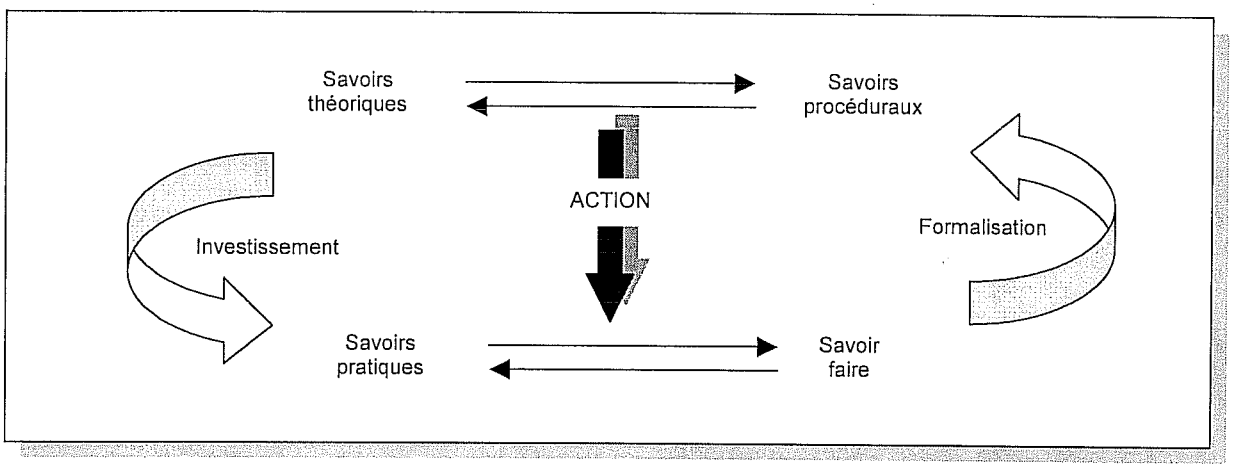

Fig.10 : Reprise du schéma des savoirs en usage

Les apprenants, partant de l'action et du rapport à l'action, mettent en place des méthodes pour apprendre. Puis, ils formalisent celles-ci, devenant des pratiques pour apprendre. Simultanément, les stagiaires théorisent leurs savoirs procéduraux par un rapport à soi, permettant la compréhension des tenants et aboutissants de leurs méthodes personnelles. Ensuite, dans un souci d'efficacité, ils investissent et transfèrent leur méthode dans une nouvelle activité d'assimilation des leçons et d'évaluations de synthèse. Ce phénomène a été nettement repéré dans les résultats obtenus, notamment lors de la "décontextualisation" de démarche méthodique.

3. Apprendre, c'est prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage

Les dispositifs d'autoformation favorisent une formation expérientielle et des démarches praxéologiques. Dès lors, l'apprenant, par un mouvement rétroactif, s'interroge non seulement sur ce qu'il a fait[205] mais aussi sur les raisons de l'action, de la méthode et de la pratique habituelle. Partant de ce qui est visible, l'action et le résultat, la prise de conscience s'achemine vers les causes centrales des démarches, la méthode personnelle et la pratique habituelle pour apprendre.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la prise de conscience a été constatée à tous les niveaux de l'activité des sujets : activité intuitive et instinctive, activité raisonnée, activité cognitive, activité affective, activité méta-cognitive. Evidemment, cette prise de conscience demande du temps, en

[205] tant au niveau de l'action qu'à celui de la méthode

terme de durée, exige une liberté d'actions et un droit "à ne pas savoir" ou "à commettre des erreurs" dans l'application des connaissances et dans sa pratique.

Nous avons constaté une conscience détaillée des démarches entreprises dans la résolution de situations-problèmes. Les stagiaires ont-ils conscience de l'ensemble de leurs stratégies mises en place ? Nous ne le pensons pas et nous ne pouvons répondre objectivement à cette question. Par contre, sont-ils conscients de leurs méthodes, de leurs pratiques habituelles et de leur acte d'apprendre ? Nous n'avons qu'à nous référer au découpage des étapes de l'assimilation des leçons de Fabienne, vu plus haut, pour le confirmer. D'autre part, la prise de conscience va au-delà des stratégies employées puisqu'elle provoque une représentation de ce qu'est apprendre et de certains fondements : la compréhension, l'appropriation par la pratique et l'erreur constructive.

Pour illustrer la conscience des stratégies d'apprentissage, nous conclurons par le témoignage de Nicole concernant deux étapes de son acte d'apprendre : l'assimilation des leçons et le renforcement d'acquis.

- L'assimilation des leçons

Nicole :	« Par exemple, quand je prends... Quand je commence une leçon... Enfin quand je prends une nouvelle leçon, j'écoute plusieurs fois ou je... J'écoute un morceau, j'arrête et je reviens au début. Je l'ai pas fait les deux ou trois première fois et maintenant je le fais systématiquement comme ça ! J'écoute plusieurs fois. Quand je m'arrête au milieu, j'écris ce que j'ai cru comprendre... ou je reviens en arrière pour mieux comprendre.»

L'apprenant évoque sa démarche. Il justifie, implicitement, les raisons de l'adoption de celle-ci. De plus, il décrit les étapes d'une méthode pouvant être adaptée en fonction des circonstances. Dans ce témoignage, la prise de conscience de sa stratégie pour assimiler le contenu didactique est facilement repérable. Par conséquent, cette stagiaire a conscience de sa méthode mais également que celle-ci constitue une pratique habituelle, transférable et personnelle.

- Le renforcement d'acquis

Nicole :	« Dans mes notes heu... Parce que j'ai deux types de notes ! Heu... je prends des notes sur une feuille au... jour le jour et chez moi je remets au propre ! Parce qu'autrement je vais avoir un truc épouvantable... où je vais plus me retrouver ! [...] Et puis heu... Donc heu... Je... Je reprends systématiquement le même cheminement. Je refais chez moi. J'ai recopié un texte. J'ai réessayé de le faire heu... Alors je reprends mon cahier pour voir quel point j'avais travaillé heu... Si je suivais heu... »

L'apprenant, ayant besoin de repères pour apprendre, dans un dispositif laissant une grande marge de liberté, adopte une approche méthodique pour s'assurer l'acquisition des connaissances. Nicole systématise les actions et leurs articulations. Elle conceptualise les démarches. Cela ne peut se faire sans une prise de conscience des actions, de l'objectif recherché et de la stratégie adoptée pour renforcer ses acquis.

D. La discussion de la troisième hypothèse

Suite à la formulation de la question de départ concernant notre étude, nous avions proposé la troisième hypothèse comme suit : la décontextualisation des pratiques systématiquement employées et la prise de conscience des méthodes personnelles conceptualisent et formalisent l'acte d'apprendre propre à l'individu en autoformation.

Nous avons déjà signalé que nous avions envisagé trois temps distincts dans l'auto-construction de l'acte d'apprendre. Au regard des processus engagés dans la seconde hypothèse, il nous a semblé que nous ne pouvions séparer l'efficience d'un rapport étroit, conscient et raisonné à l'action avec l'acte de formalisation des méthodes et des pratiques. Autrement dit, il n'y a pas trois phases mais deux seulement dans la constitution de l'acte d'apprendre. La première consiste à mettre en place des méthodes pour réguler la pratique instinctive et la seconde représente une correspondance simultanée entre l'action, la méthode et la pratique habituelle et transférable pour apprendre en autoformation dans le contexte qui est le nôtre.

De ce fait, cette hypothèse, bien qu'effective dans les faits aux vues des résultats obtenus, ne peut être valable si elle est détachée du rapport à l'action dans les situations spécifiées. Autrement dit, l'apprenant ne conceptualise pas une méthode par une réflexion a posteriori mais il la formalise pendant une situation spécifiée, en pleine action.
La formalisation de l'acte d'apprendre s'opère en même temps que les prises de connaissances des leçons et les applications des évaluations de synthèse sont effectives. Grâce à la réflexion dans et sur l'action, l'apprenant prend conscience de sa méthode et des rapports à celle-ci voire l'affine lorsque qu'il agit. Par conséquent, la discussion portera alors sur la validité de cette hypothèse en se rapportant au rapport à l'action, à la méthode, à la pratique habituelle.

1. La pertinence générale de l'hypothèse

Nous sommes conscients des redondances que nous pourrons avoir dans cette partie avec ce qui a déjà été mentionné dans la discussion de la seconde hypothèse. Pour pallier ce travers, nous traiterons, plus particulièrement, du processus de la prise de conscience et du phénomène de "décontextalisation" des méthodes dans la formalisation de l'acte d'apprendre.

La prise de conscience est, tout d'abord, le premier processus engagé dans la formalisation de l'acte d'apprendre. Graduellement, elle porte, tout d'abord, sur le caractère instinctif de la pratique initiale, en début de formation. L'acteur, en réaction, tente alors d'adopter une approche plus structurée et méthodique. Puis ré-investissant celle-ci dans une activité ultérieure, il prend soin de justifier l'action par le biais d'un raisonnement et d'intentions sous-jacents. La prise de conscience ne se situe plus seulement, comme cela était le cas dans les activités intuitives, au niveau des résultats obtenus mais aussi sur les moyens pour y parvenir. Ainsi, nous avions qualifié le rapport à l'action de conscient. L'apprenant mesure ce qu'il fait pour répondre correctement aux évaluations de synthèse et pour assimiler les contenus didactiques.

Simultanément à ce rapport à l'action, l'apprenant prend conscience de l'élaboration et de l'approfondissement de la méthode qu'il utilise dans la situation spécifiée. C'est à partir de ce cheminement que l'acteur tend à conceptualiser la méthode et à formaliser les savoirs pratiques et le savoir faire[206] personnel pour apprendre. En ôtant tout élément de la situation spécifiée et en ne gardant que la démarche générique, le stagiaire se construit des savoirs procéduraux. Nous avons intitulé ce phénomène la "décontextualisation" de la méthode. Cherchant une confirmation de la validité de sa méthode, l'apprenant l'associe à l'expérience vécue. De plus, souhaitant comprendre ses fondements, il entretient un rapport à soi, à ses habiletés et à ses propensions à apprendre. Nous voyons, dans cette démarche, une théorisation de sa pratique et une formation de la représentation de ce qu'est apprendre. Tout comme pour le rapport à l'action, le rapport à la méthode, le rapport à soi et à son expérience proviennent d'interrogations personnelles, partant d'éléments périphériques pour appréhender consciemment les causes centrales de sa pratique. La prise de conscience est, une fois de plus, effective.

Ce processus est continuellement en mouvement. Les savoirs procéduraux et l'acte d'apprendre sont réinvestis dans une situation spécifiée. La "transférabilité" de la pratique méthodique va s'appliquer dans une nouvelle expérience d'assimilation et d'accommodation des leçons et/ou de résolution de situations-problèmes. A ce niveau, l'acteur, par un jeu de va et vient, entretient un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action, à la méthode et à soi. D'autre part, il prend conscience d'une pratique habituelle tout en perfectionnant celle-ci par le biais de nouvelles interrogations issues de l'action.

Le cycle formalisation/investissement des savoirs correspond à une approche systémique. En effet, le système de la construction de l'acte d'apprendre alterne une phase d'ouverture, correspondant à l'action dans la situation spécifiée, et une phase de fermeture, représentant la formation ou le renforcement de méthodes et de pratiques habituelles, personnelles et formalisées pour apprendre.

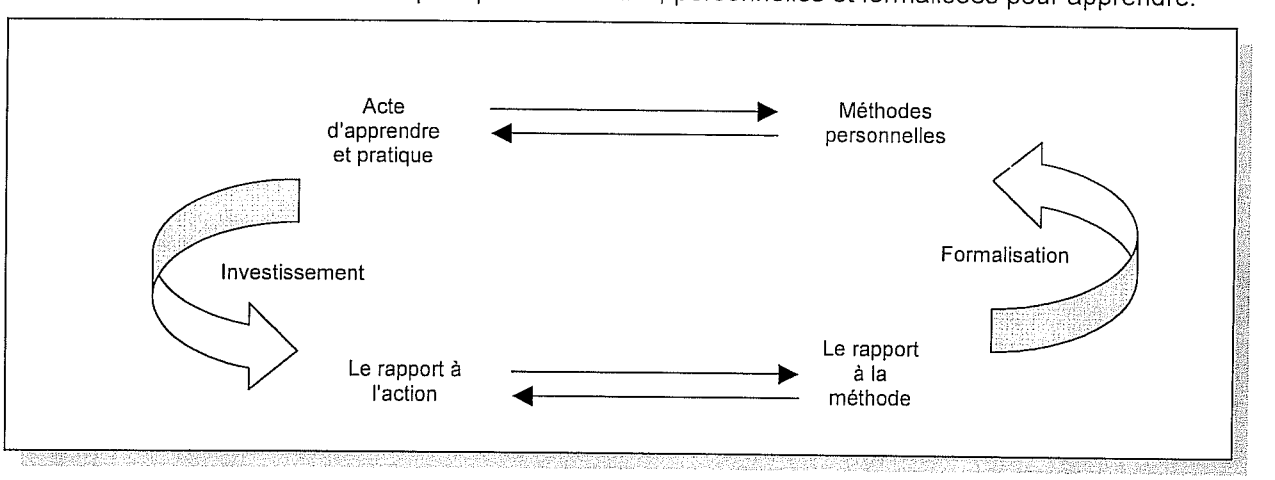

Fig. 11 : Le cycle formalisation/investissement dans le foyer organisationnelle de l'autos

Nombreux étaient les cas où nous avions d'une part une conscience détaillée de la méthode employée voire réinvestie et d'autre part un réajustement et un approfondissement de cette même méthode. Le fondement reste l'action et le rapport à l'action dans une situation spécifiée. A travers la démarche praxéologique, le sujet s'auto-construit un acte d'apprendre en autonomie, motivé par un

[206] Cf. schéma de MALGLAIVE

dispositif d'autoformation ou par une approche en autodidaxie. Nous tenons à souligner, ici, que pour acquérir cet acte d'apprendre adéquat à l'autodidacte, il est nécessaire, auparavant, d'avoir une expérience significative en autoformation accompagnée, notamment vis-à-vis d'apprenants de niveau V et Vbis. PORCHER remarquait que l'autonomie était un objectif jamais atteint. Il est donc plus judicieux de parler d'autonomisation comme un long processus qui tend vers l'autonomie dans l'apprentissage.

Les termes de cette troisième hypothèse rendent compte d'une conceptualisation des méthodes et d'une formalisation de la pratique habituelle, personnelle et transférable, correspondant à l'acte d'apprendre. Cependant, nous insistons sur la primauté de la prise de conscience, permettant la "décontextualisation" de la méthode. De plus, nous proposons une approche systémique de cette formalisation et de cette conceptualisation pour comprendre l'auto-construction de l'acte d'apprendre en autoformation et pour l'autoformation.

2. Les limites de l'hypothèse

Nous nous interrogeons sur l'application de l'acte d'apprendre, constitué dans le cadre de la formation individualisée, dans un contexte différent. Est-ce que le sujet va transférer sa pratique habituellement employée dans la formation vécue vers un autre dispositif relativement similaire ?
Nous ne pouvons évidemment pas répondre formellement à cette question. Cependant, la formation d'une représentation de ce qu'est apprendre, l'approche d'un rapport étroit, conscient et raisonné à l'action personnelle et la concrétisation d'habitudes de travail peuvent durablement marquer le sujet dans sa façon d'aborder une nouvelle formation. N'oublions pas que la constitution de l'acte d'apprendre coïncide avec une meilleure connaissance de soi comme apprenant. Les méthodes et les pratiques proviennent d'une recherche de l'acte sensé en fonction de la personnalité, des habiletés, des propensions à apprendre et de l'histoire de vie du stagiaire.

Cependant relativisons cette hypothèse. Lorsque nous parlons d'un acte d'apprendre, nous l'envisageons dans le cadre de la formation de bureautique dans laquelle nous avons réalisée notre recherche. D'autre part, il est celui de l'apprenant avec tout le caractère singulier caractérisant l'acteur. Nous n'évoquons pas, ici, l'acte d'apprendre définit par MEIRIEU (1992) ou encore par AUMONT et MESNIER (1992), faisant référence à des concepts généraux et à des processus théoriques. Nous nous sommes appuyés sur l'éclairage qu'ont apporté ces auteurs pour réduire l'acte d'apprendre et surtout sa constitution au niveau de l'apprenant. Cette hypothèse tient alors compte non seulement des activités cognitives et méta-cognitives mais aussi de l'activité affective et de l'expérience dans et hors formation continue des stagiaires.

3. La validité de l'objet de l'hypothèse

L'objet de cette hypothèse telle qu'elle a été formulée ici est l'opération d'un processus engageant les notions de prise de conscience, de "décontextualisation" et de conceptualisation, de formalisation, de

réinvestissement et de systématisation des méthodes. Leur articulation, schématiquement, peut s'illustrer de la façon suivante :

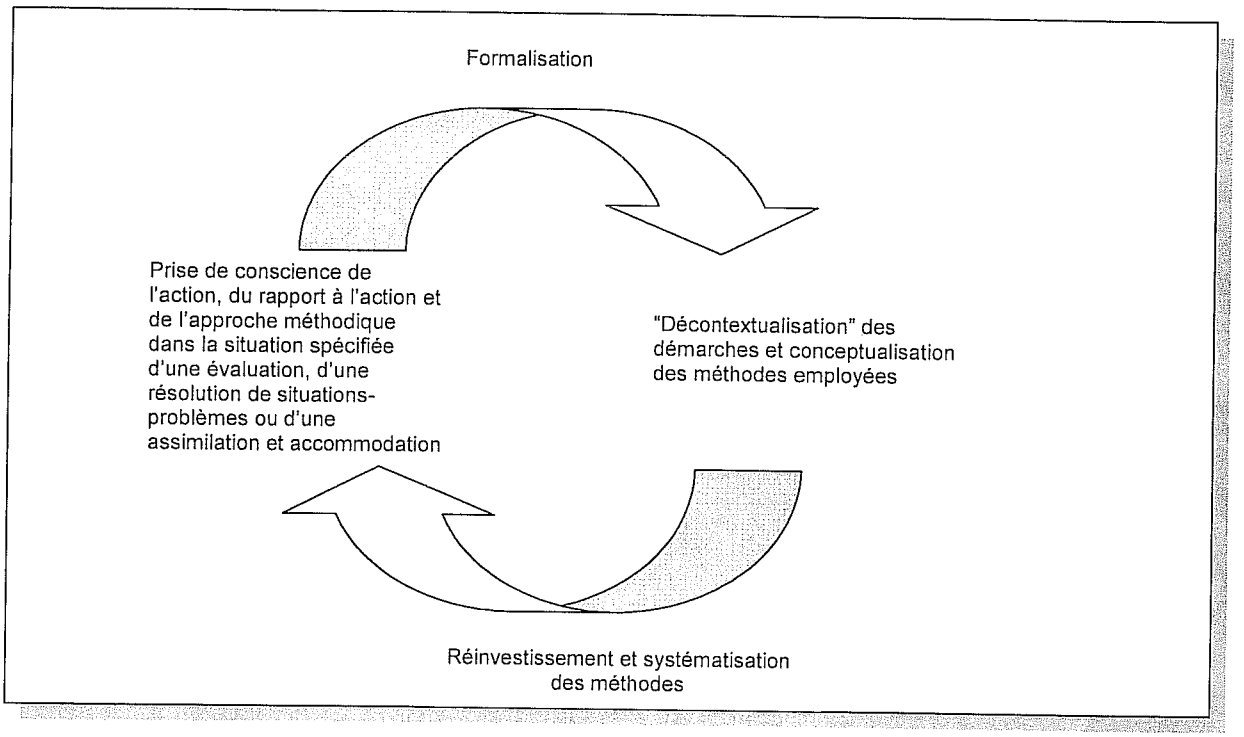

Fig. 12 : Le processus de la démarche praxéologique concernant la construction de l'acte d'apprendre

Pour le moins, nous avons repéré la prise de conscience et la conceptualisation des méthodes, représentant des pratiques personnelles et composant l'acte d'apprendre. D'autre part, nous avons constaté une certaine formalisation par l'adoption d'habitudes transférables et la systématisation de règles de conduites pour apprendre. Dès lors, l'objet de cette hypothèse nous semble validé.

Chapitre IV : La relation entre l'apprenant et le formateur

Dans ce chapitre, nous baserons notre analyse sur le point de vue des stagiaires concernant leurs relations avec le formateur. Trois axes seront abordés : la sollicitation du formateur comme l'ultime recours à la résolution de la situation-problème, l'incidence de la présence de celui-ci à proximité de l'espace de travail de l'apprenant et les attentes des sujets vis-à-vis de ce pédagogue.

Lors de l'entretien semi-directif, concluant notre recueil de données, nous interrogions les stagiaires concernant leurs relations avec le formateur et avec les pairs lors de la situation-problème et, d'un point de vue plus global, pendant la formation dans le centre. Treize apprenants sur dix neuf ont apporté des témoignages révélateurs d'un comportement collectif.

A. La sollicitation du formateur comme ultime recours à la résolution de la situation-problème

Il est étonnant de voir que, collectivement, les apprenants refusent, dans un premier temps, de solliciter l'aide du formateur lorsque celui-ci n'est pas dans la salle de formation. L'implication et la responsabilisation des stagiaires représentent les principales raisons expliquant le refus d'appeler l'animateur de la salle de bureautique. Combien de témoignages avons-nous eu mentionnant un désir de résoudre la situation-problème par le seul recours d'une démarche personnelle ? Pratiquement tous ont déclaré qu'ils devaient, autant que possible, trouver la solution par eux-mêmes. Nous n'allons que très brièvement traiter du refus de l'échec pour expliquer une réticence à demander l'aide de cet accompagnateur pédagogique. Plus particulièrement, nous constaterons que l'appel du formateur correspond à l'abandon de la démarche praxéologique et constitue l'ultime recours pour résoudre le problème.

1. Le refus de la sollicitation du formateur

L'appel du formateur correspond, pour les stagiaires, à un échec personnel dans la résolution de la situation-problème. Comme nous avons déjà vu ce point, nous nous contenterons seulement de constater l'importance de ce refus.

Des sujets ont certaines difficultés à déclarer qu'ils ont eu besoin du formateur. Affiché comme un dispositif d'autoformation par le centre, l'appel de l'animateur de bureautique suggère, à l'esprit des stagiaires, une défaillance personnelle : autonomie insuffisante, problème de capacité pour apprendre, etc.

Bruno :	« Et pour la résolution d'un exercice, je n'ai jamais fait appel à Jeremy. J'appelle Jeremy uniquement quand j'ai un problème technique. Quand il y a vraiment quelque chose que j'ignore : un bug, par exemple ! Et que bon... j'ai pas envi d'aller gratter moi-même dans le panneau de configuration. Parce que je ne serais pas du tout m'y retrouver. Je préfère lui demander plutôt que de faire une connerie. »

Jacqueline :	« Je préfère heu... chercher toute seule et trouver toute seule ! Parce qu'heu... c'est vraiment en dernier recours hein ! Ca m'est arrivé pour Word... quelquefois mais j'en ai vraiment pas abusé. Je l'appelle que quand j'ai des problèmes techniques sur l'ordinateur depuis que j'ai recommencé la formation ici ! Autrement, non ! Non, non ! J'essaye de me débrouiller toute seule »

L'appel du formateur pour un problème technique est tout à fait concevable pour les apprenants. Ils n'ont donc aucune réticence à évoquer ce cas de figure. Par contre, ils occultent les demandes d'aide dans la résolution de leur problème. Rappelons que Bruno avait des difficultés à insérer des crochets dans une formule de calcul et qu'il s'est déplacé pour demander le procédé. Il en est de même pour Jacqueline. Elle avoue avoir appelé le pédagogue mais s'empresse de préciser que les sollicitations étaient plutôt rares. Par contre, elle déclare aisément son incompétence à résoudre des problèmes informatiques. La sollicitation du formateur, hormis dans le cas de difficultés techniques, constitue un échec personnel. Le problème incombant à Jacqueline, sa résolution doit provenir d'une démarche praxéologique, n'engageant qu'elle. Notons la répétition, à trois reprises, de l'adverbe "non" pour accentuer la négation concernant l'inconcevable aide du formateur pour un problème dont le sujet en est l'auteur.

Maryse :	« Quand j'ai fait plusieurs fois et que je suis pas arrivée. Et là, j'y vais... Comme on nous dit : quand on a un problème, il faut l'appeler ! Mais bon, on est un petit peu... réticente. Même heu.... Même Henri me dit heu... faut l'appeler ! »

La réticence ne se situe pas uniquement dans le fait d'avouer avoir besoin du formateur. Elle est également présente lors de la sollicitation de celui-ci. L'acteur, ayant conscience qu'il a l'entière responsabilité du problème, soit ne peut se résigner à admettre l'échec et repousse, sans cesse l'échéance de l'appel de l'animateur, soit craint d'être juger[207], dû à de fréquentes sollicitations. Nous ne retenons pas l'hypothèse de la timidité car cette stagiaire s'est constituée un réseau d'aide comprenant plusieurs pairs et n'hésite pas à les appeler pour leur demander des renseignements.

Quoiqu'il en soit, l'apprenant se refuse d'appeler "l'aidant", dans un premier temps. Ce n'est que suite à une longue activité non concluante que le stagiaire se résigne à le voir pour être aidé dans la résolution de son problème.

2. La sollicitation du formateur comme ultime recours

L'appel de l'animateur de la salle informatique n'intervient qu'après de nombreuses tentatives pour résoudre la situation-problème. Il correspond à l'abandon d'une démarche praxéologique, avec ou sans support pédagogique d'aide.

Eric :	« Si vraiment je ne trouve pas heu... Là, je vais chercher l'intervenant ! »
Nicole :	« Vraiment quand je trouve vraiment pas ! »
Emmanuelle :	« J'essaye de trouver par moi-même et puis... si vraiment ça dure trop longtemps heu... [...] Ben... là aujourd'hui, oui ! J'ai eu l'impression que je n'avançais pas d'ailleurs... Donc heu... Ben d'habitude... C'est la première leçon que... que je bloque. Donc heu... le restant, ça allait. Mais là, cette fois-ci... »

[207] Crainte de ne pas être capable d'apprendre en autonomie, peur de dévoiler ses difficultés.

Karine :	« En principe, je le refais plusieurs fois ! Je le refais plusieurs fois et si vraiment... oui... Ca m'est arrivé de demander mais rarement. Je vais plutôt le voir lui si vraiment je n'y arrive pas ! A la fin parce que avant j'aimerais bien y arriver toute seule ! Donc c'est, pour moi, la personne que je dois appeler en dernier ! »

La sollicitation du formateur intervient lorsque le sujet ne sait plus que faire pour résoudre son erreur ou pour répondre à l'objet de la consigne. Les courts témoignages d'Eric et Nicole montrent, par la présence de l'adverbe "vraiment", que ces acteurs ont épuisé toutes les perspectives permettant d'accéder à l'exécution de la consigne et/ou à la résolution du problème.

Quant à Emmanuelle, elle nous fait part de sa volonté de résoudre personnellement l'objet de la difficulté. La persévérance indique l'implication personnelle du sujet dans la situation. Cependant, cette stagiaire doit également prendre en compte la durée de la formation et ne peut se permettre de rester focalisée sur une évaluation. Dès lors, après maintes tentatives, elle se résigne à appeler le formateur. Lors de nos observations, nous avons constaté que les activités de résolution de situations-problèmes duraient entre vingt minutes et une heure trente[208]. Il est évident que les apprenants ne peuvent rester, à chaque fois, une telle période sur un problème. Dès lors, l'appel du formateur est également en lien avec une gestion du temps de formation.
Le témoignage d'Emmanuelle est également intéressant car il montre qu'immédiatement l'apprenant se remet en cause, ne serait-ce que part la démarche d'appeler le formateur. Ceci explique, en partie, sa réticence à avouer qu'elle a demandé l'aide pendant la dernière séance de formation. De ce fait, face à l'interviewer, elle se sent obligée de justifier le caractère exceptionnel de cette difficulté rencontrée.

Comme les autres stagiaires précités, Karine repousse l'échéance de l'appel du formateur car elle admet difficilement de ne pas être capable de résoudre, seule, son problème. En fait, ce n'est pas la sollicitation du formateur qui paraît intolérable mais ce que cette démarche induit. Dès lors, pendant l'entretien, le sujet tient à mentionner, à nouveau, le caractère exceptionnel de la demande d'aide vis-à-vis du pédagogue. D'autre part, il souligne le fait que l'animateur de la salle de bureautique représente l'ultime recours à la résolution de l'erreur.

Giovana :	« Enfin de compte, lasse de chercher, je demande la solution [au formateur]. Mais ça, c'est en dernier recours ! Ca ne me plaît pas de demander la solution avant de réussir ! C'est hors de question ! »

Nous pouvons appréhender le ressentiment que provoque l'appel du formateur. D'ailleurs l'activité affective, correspondant à la frustration de l'échec, est la principale raison expliquant l'attitude de l'acteur à repousser, autant que possible, l'échéance de la demande d'aide. Ce n'est que lorsque l'apprenant ne sait plus que faire et qu'il a perdu trop de temps qu'il se résigne. Soulignons la difficulté de tolérer cette démarche pour ce qu'elle représente : « c'est hors de question ! ».

L'appel du formateur signifie pour les apprenants l'échec, l'abandon d'une démarche praxéologique pour résoudre la situation-problème, une frustration voire une remise en question de leurs

[208] Seule Nicole passera, sur une séance de formation de trois heures, plus de deux heures sur une consigne

compétences et de leurs capacités. Pour ces raisons, l'animateur est l'ultime recours du stagiaire. Cependant, cela n'est vrai que si le formateur se trouve à une distance significative de l'acteur.

B. La proximité du formateur par rapport à l'espace de travail de l'apprenant

Une distance significative entre le formateur et le stagiaire est volontairement prévue dans le dispositif d'autoformation pour encourager l'autonomie dans l'apprentissage. Nous aborderons ce point avant d'apercevoir que la proximité de l'animateur modifie l'attitude du sujet pour résoudre son problème. Ce phénomène correspond à un mouvement collectif comme nous le verrons à travers le témoignage d'un sujet. Après avoir constaté l'incidence de la distance entre le pédagogue et le stagiaire, nous observerons quelle est la personne-ressource sollicitée en fonction de l'éloignement ou de la proximité de l'accompagnateur et des caractéristiques des pairs.

1. Une distance prévue par le centre de formation individualisée

Le fait que le bureau du formateur soit dans une pièce différente de la salle de bureautique a été pensé par l'équipe pédagogique. L'objet est de favoriser l'autonomie des stagiaires dans l'apprentissage. Les apprenants, ayant tous un parcours de formation personnalisé, doivent acquérir des connaissances dans une relative autonomie pour que le formateur puisse répondre individuellement aux attentes et aux problèmes de chacun, en fonction de leur rythme, de leur niveau et de leur projet.

Henri :	« C'est vrai aussi qu'au début, je me disais : Ah, le formateur est pas toujours là ! Il est pas là ce qui est un peu normal mais... heu... Finalement, c'est bien parce qu'il faut chercher avant de trouver heu... avant et trouver soi-même, si possible »

Le dispositif d'autoformation rompt avec ceux des formations traditionnelles dans lesquelles le formateur transmet un savoir et accompagne en permanence les stagiaires. Dès lors, l'apprenant peut être surpris par l'absence relative de l'animateur. Cette situation interroge l'acteur sur le rôle du formateur et sur la nature de son activité pour apprendre. Accompagné pendant la première séance, l'apprenant prend connaissance du didacticiel, des supports pédagogiques "papier", des exercices de renforcement des leçons et des évaluations de synthèse. Il se fait, par conséquent, une représentation du dispositif mais questionne tout de même l'incidence de l'absence du formateur lors des problèmes qu'il est susceptible de rencontrer.

Dans la première partie du témoignage d'Henri, nous constatons que l'éloignement de l'animateur soulève certaines questions chez ce sujet. D'ailleurs, l'engagement dans un dispositif d'autoformation est impulsé par l'aménagement de l'environnement pédagogique, facilitant une démarche praxéologique chez les stagiaires. Engendrant un certain déséquilibre et modifiant la représentation existante du sujet, l'espace de formation encourage la prise de conscience que l'acquisition de connaissances en autonomie demande une gestion personnelle des formes et de la nature de l'apprentissage. Il engage un changement de paradigme de l'enseignement vers l'apprentissage, du formé vers l'apprenant, de l'enseignant vers l'aidant (voire l'accompagnateur), d'une activité

relativement passive vers une démarche active, de la transmission vers l'acquisition. Ainsi Henri appréhende l'intérêt de l'éloignement du formateur dans l'adoption d'une démarche praxéologique. Laquelle engage un rapport à l'action, à la méthode et à soi pour assimiler et accommoder les connaissances, résoudre les situations-problèmes et construire un acte d'apprendre en autoformation. Même si ce sujet n'a pas conscience de l'ensemble de ces points, il apprécie qu'une recherche d'un résultat provoque un processus qui lui permet de comprendre ses erreurs et de s'approprier les connaissances, en cas de réussite.

La distance du formateur interroge, dans un premier temps, les apprenants puis favorise une démarche active pour apprendre et comprendre. Le référent principal pour acquérir savoirs et savoir-faire est le stagiaire. Ses démarches font l'objet d'une réflexivité, l'invitant à entretenir un rapport à l'action, à la méthode et à soi. L'éloignement de l'animateur induit que le stagiaire est l'acteur de sa formation tant au niveau des contenus à acquérir qu'au niveau des moyens mis en œuvre pour les acquérir.

2. L'incidence de la proximité du formateur vis-à-vis de l'apprenant

Les propos tenus, ci-dessus, ont une résonance avec ce qui suit. En effet, si l'éloignement du formateur occasionne une démarche praxéologique, sa proximité la stoppe. Par le biais d'un témoignage, nous verrons que ce phénomène correspond à une attitude collective. Puis nous confirmerons le changement de comportement des stagiaires en fonction de la distance entre le formateur et l'acteur.

Maryse :	« A ce moment là, Jeremy [le formateur] est rentré dans la salle mais il devait parler, avant, à quelqu'un donc il n'est pas venu tout de suite... Alors j'ai arrêté de chercher et heu... Ben, j'ai attendu... Puis Jeremy est venu et heu... Moi, je me dis : quand je vois qu'il est là... bon je peux... comme tout à l'heure, là ! »

L'entrée du formateur dans la salle informatique, coïncidant avec la confrontation du stagiaire à un problème, provoque l'arrêt, directement ou à courte échéance, de la démarche praxéologique pour résoudre l'erreur. Le pédagogue à proximité, n'ayant pas fait pas l'objet d'une interpellation lors d'une situation-problème, représente une situation très rarement vue. La plupart du temps, au constat de la présence du formateur dans la salle, les stagiaires, comme c'est le cas pour Maryse, stoppent toute réflexion et démarches de résolution du problème. Qu'il s'agisse d'une erreur commise ou d'actions intuitives par manque de connaissance, l'arrivée du formateur constitue une opportunité à saisir. Dans le cas de Maryse, lors de situations-problèmes, le réflexe est d'appeler l'animateur, présent dans la salle.

Lors de nos recueils de données, nous avons eu un nombre important de situations non retenues car les stagiaires demandaient une aide immédiate à l'apparition du problème ou à l'impossibilité d'exécuter la consigne par manque de base d'opération. Dans un groupe de quinze à vingt personnes, le formateur peut être sollicité pendant une séance entière de trois heures. L'apprenant rencontrait effectivement un problème mais nous ne pouvions le traiter car l'animateur apportait la solution.

Nicole :	« J'appelle le formateur au dernier moment heu.. à part quand il est déjà dans la salle... Je constate à plusieurs reprises quand j'ai cherché heu... Je vois bien que les autres femmes dans leurs yeux... parce qu'il y a plus de femmes... qu'elles sont ravies ! Tout le monde à l'air ravi qu'il soit là. Parce que tout le monde à besoin d'un petit truc ! »

Nous pouvons déjà constater que l'éloignement ou la proximité du formateur a une incidence certaine sur l'attitude du sujet vis-à-vis de son problème. A distance, l'animateur représente l'ultime recours pour résoudre un problème. A proximité, il est une personne-ressource immédiatement sollicitée. Ce pédagogue étant interpellé par plusieurs personnes, le stagiaire doit se manifester rapidement sans quoi il devra attendre que les explications de cet expert pédagogique, à l'égard d'un pair, soient terminées.

Les propos de Nicole témoignent également que le réflexe de l'appel du formateur correspond à un mouvement collectif. Ceci nous mène à souligner l'importance de l'accompagnateur dans le dispositif d'autoformation. Les stagiaires ont besoin d'un aidant non seulement pour résoudre des problèmes[209] mais aussi pour confirmer les démarches entreprises et les méthodes employées. D'autres part, le dialogue avec l'animateur rassure le sujet dans sa construction de l'acte d'apprendre. Enfin, il facilite, quelquefois, l'émergence et la formalisation des méthodes et des pratiques habituelles, réalisées dans une situation spécifiée.

Odile :	« Je l'appelle à la fin quand je ne peux plus faire autrement ! Où alors quand il est dans la salle... Quand il est dans la salle et que je bute sur quelque chose. »
Karine :	« C'est vrai que j'essaye au maximum de revenir... de refaire pour ne pas le... pour pas aller le voir constamment ! Essayer de se débrouiller. Mais il était là ! Moi j'étais quand même assez bloqué donc maintenant je veux son avis ! »

Comme dans le cas de Nicole, indéniablement, la distance entre le formateur et ces stagiaires modifie l'attitude de ceux-ci. L'animateur éloigné, les sujets s'interrogent et maintiennent une démarche praxéologique. Comme nous l'avons déjà mentionné, le pédagogue est alors une personne sollicitée en dernier recours. L'apprenant considère l'appel de celui-ci comme le résultat d'un échec personnel. A proximité, le formateur représente une opportunité pour résoudre le problème.
Rappelons que, lors de la seconde hypothèse, nous avions pu mesurer l'intensité du désir de localiser et d'identifier l'erreur, après de nombreuses successions de conflits intra-cognitifs. La présence de l'animateur à côté de l'acteur va permettre d'assouvir ce besoin de comprendre. Autrement dit, l'apprenant est pris entre la frustration de ne pas réussir seul et le désir de connaître son erreur.

La proximité du formateur stoppe alors toute démarche praxéologique chez la plupart des apprenants. Cette présence constitue une opportunité pour résoudre le problème. Le gain d'efficacité d'une telle démarche va à l'encontre de la construction de l'acte d'apprendre si l'animateur ne joue pas son rôle de pédagogue. En effet, s'il se contente d'apporter le résultat, ou pis, d'effectuer la consigne, alors l'apprenant ne s'interrogera ni sur l'action qu'il a entrepris, ni sur la méthode employée pour résoudre son erreur, ni même sur les causes de sa méconnaissance. Par contre, si le formateur accompagne le sujet dans son cheminement et le guide, alors il favorisera les rétrospections et les introspections qui

[209] Bien que cela représente les quatre cinquième des sollicitations du formateur.

permettront au sujet de trouver son erreur et de prendre conscience de ses actions et de ses pratiques habituelles. Nous aurons l'occasion, plus bas, d'aborder ce point lorsque nous traiterons des attentes des sujets vis-à-vis de l'aide du formateur.

3. La sollicitation d'un pair ou l'appel du formateur

Bien que nous aborderons, dans le cinquième chapitre, le réseau d'aide réciproque entre pairs, nous devons, néanmoins, en parler ici. En effet, en fonction de la distance entre l'apprenant et le formateur, le sujet sollicite soit l'animateur soit un stagiaire avoisinant. Cependant, pour qu'une assistance d'un pair soit possible, ce dernier doit avoir certaines qualités propices à une relation d'aide. Sinon, que le formateur soit à proximité ou éloigné, l'acteur se retournera toujours vers lui pour résoudre ses problèmes lorsqu'il n'est plus capable de le faire seul.

Christine :	« J'ai vu que Jeremy était dans la salle. Si Jeremy n'avait pas du tout été dans la salle, je ne serais pas allée le chercher. J'aurais demandé à la voisine ! Bon, comme Jeremy était là, je me suis dit que c'est pas la peine de les [les pairs] déranger. Elles sont comme moi avec leur problème. Il y a des personnes qui ont besoin plus de concentration que d'autres ! Mais autrement, il n'y a aucune difficulté. On s'est entraidée. Mais c'est vrai que dès que Jeremy est là... Quelque part, c'est son travail donc il va venir ! »

La proximité du formateur affaiblit toute réticence du fait que le sujet a stoppé sa démarche praxéologique. La volonté de connaître l'erreur commise, le gain de temps par l'intervention du pédagogue et l'opportunité qui se présente sont des raisons suffisantes pour abandonner une recherche de la solution par soi-même. D'autre part, l'aide aux stagiaires étant la fonction principale de l'animateur de formation, les apprenants interpellent le formateur lorsque celui-ci est disponible.

Il n'en est pas de même lorsque l'expert pédagogique est à son bureau, dans la salle d'à côté. Pris dans une "impasse"[210], les stagiaires auront tendance à demander l'aide d'un pair avoisinant. Comme nous l'avons vu avec le cas de Sylvie, les sujets sont encore impliqués dans une démarche praxéologique, en expliquant l'objet de leur problème et les actions entreprises. Ils réinvestissent dans l'acte de communication, l'action et le rapport à l'action. Les rétrospections correspondent à une démonstration avec une argumentation du choix de la démarche.

La distance du formateur, faible ou significative, a une incidence sur le choix de la ressource utilisée. La proximité de l'animateur fait que celui-ci prime sur toute autre démarche de recherche de résolution de la situation-problème, en employant un support pédagogique ou en sollicitant l'aide d'un pair. Par contre, l'éloignement de l'animateur recentre le sujet sur une démarche praxéologique et personnelle pour dépasser l'obstacle.

En compagnie du pédagogue, l'apprenant peut être également en zone proximale de développement. Cependant, nous verrons, plus bas, que lorsqu'il n'a pas de base d'opération, il arrête toute recherche et demande à l'animateur uniquement la solution de la consigne. En stoppant son activité, il n'engage

[210] Terme plusieurs fois cité par les acteurs désignant une période pendant laquelle ils ne savent que faire pour résoudre leur problème.

pas de rétrospection et d'introspection sur les causes principales de l'émergence de la situation-problème. Il se contente d'observer[211] les actions du formateur pour pouvoir les appliquer.

Bruno :	« Elles travaillent pas sur Access. Elles travaillent sur Word ou sur Excel ! Et bon... Ne travaillant pas exactement sur la même formation que moi, heu... je préfère aller voir Jeremy directement à la place de les déranger, pour aller leur poser une question à laquelle elles... bon... elles ne vont pas pouvoir me répondre parce qu'elles ne sont pas...heu... sur le même point que moi. Prendre le risque de les déranger, de faire plusieurs personnes... de les perturber dans ce qu'elles font. Je préfère demander à Jeremy directement. »

Bruno est pratiquement à la fin de son parcours d'apprentissage. Il a déjà eu une formation sur Word puis sur Excel. Ayant un capital de trois cent heures de formation, il travaille maintenant sur l'ultime outil de bureautique, Access. Que le formateur soit à proximité ou à son bureau, ceci n'a pas d'incidence sur la relation qu'il peut entretenir avec les autres stagiaires. Nous ne prétendons pas que les variations de la distance entre l'acteur et l'animateur n'aient pas d'incidence sur le comportement du sujet. Nous soulignons seulement le fait que les autres apprenants ne seront pas sollicités quelle que soit la distance entre lui et le pédagogue.

La raison principale est soulevée dans le témoignage ci-dessus. Le mot même de pair sous-entend une parité voire des points communs nécessaires pour entretenir une relation d'aide. En effet, les stagiaires doivent avoir certaines qualités pour être sollicités : travailler sur le même outil, suivre une évolution relativement similaire dans le parcours de formation, avoir une proximité géographique et avoir eu une première relation sociale antérieure entre les deux personnes. Il n'est pas nécessaire que tous ces critères soient réunis pour favoriser un réseau d'aide réciproque. Cependant il est indispensable que certains d'entre eux soient présents.

Bruno n'a repéré aucun stagiaire susceptible d'être une personne-ressource en cas de problème. Il a pris connaissance des outils sur lesquels travaillent les apprenants avoisinants. Aucun n'utilise l'outil sur lequel il est. Dès lors, il en a déduit que le seul acteur qui peut l'aider reste le formateur. Bruno ne cherchera pas à les solliciter pour des problèmes mineurs tels que la gestion des impressions. Il justifiera l'absence de demande d'aide à un stagiaire par un respect de la concentration de celui-ci.

Pour conclure cette partie, nous dirions que la distance entre l'apprenant et le formateur a une incidence sur la démarche praxéologique et sur la sollicitation des pairs, si ceux-ci ont les qualités nécessaires pour correspondre à cette appellation. Nous schématisons l'incidence de la distance de l'animateur comme suit :

[211] Peut-être, serait-il plus juste de dire qu'il se contente d'enregistrer, à nouveau, la procédure pour la reproduire à l'identique ultérieurement.

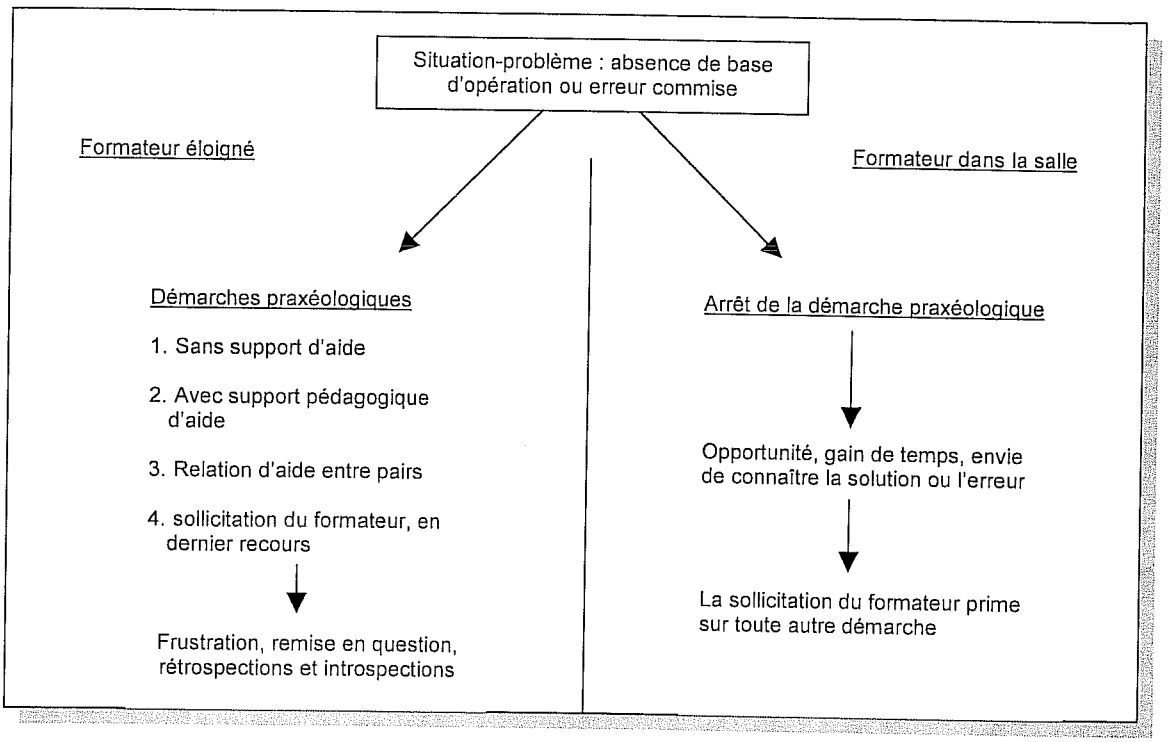

Fig. 13 : l'incidence de la variation de la distance entre le formateur et l'espace de travail du sujet

C. Les attentes des apprenants vis-à-vis du formateur

Nous devons distinguer deux types de situation pour identifier les attentes des stagiaires : une situation-problème due à une absence de base d'opération[212] et une situation-problème due à une erreur commise[213]. En effet, en fonction de ces deux contextes, les attentes des sujets diffèrent. Dans le premier cas, il s'agit uniquement d'obtenir la solution à la consigne. Dans le second, il s'agit d'une réelle relation d'aide dans laquelle les deux personnes entreprennent une démarche active.

1. L'attente de l'apprenant lors d'une situation-problème due à une absence de base d'opération

Puisque l'apprenant ne connaît pas la procédure à réaliser et qu'il a compensé par une activité intuitive, engageant des pratiques instinctives, l'attente du sujet est alors de connaître la démarche aboutissant au résultat demandé par la consigne. Il sollicite le formateur dans ce but. Sa participation à la relation se résume à demander la solution après avoir informé l'animateur de l'objectif de la consigne.

Thierry :	« Dit : Je n'arrive pas à... » (observation) « Je lui dis que je n'arrive pas à mettre heu... J'arrive pas à mettre l'image dans le tableau ! C'est ça mon problème ! » (entretien)
Nicole :	« Dit : J'ai pas tout compris. Je sais plus où j'en suis. Que dois-je faire ? » (observation)
Maryse :	« "Dit : je veux mettre la petite barre là !" "Le formateur prend la souris et fait la démarche. En même temps, il commente son action" » (observation)

[212] Donnant lieu à une activité intuitive et à une pratique instinctive

[213] Pendant laquelle l'apprenant à une approche méthodique et un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action

Nous aurions pu citer l'ensemble des stagiaires impliqués dans une situation-problème due à une absence de base d'opération. A chaque fois, la sollicitation recoupe celle des trois témoignages des apprenants ci-dessus.

Ouvrons une brève parenthèse, puisque l'occasion se présente, concernant le recoupement des informations entre l'observation et l'entretien d'explicitation. Ces deux outils de recueil de données sur un même objet nous permettent de mesurer la véracité des propos tenus par rapport à l'action réalisée. Ainsi nous pouvons juger de l'exactitude de la reviviscence par rapport à une démarche entreprise, quelques heures auparavant. Refermons cette parenthèse pour nous concentrer sur l'attente de Thierry vis-à-vis du formateur.

La demande du sujet est, le plus souvent, brève. Elle consiste à énoncer l'objet du problème. Implicitement, il est attendu que l'animateur réalise la procédure. Dans cette requête, le formateur constate que le sujet ne sait pas faire et donc qu'il n'a pas assimilé correctement les leçons du didacticiel.
L'attente de Thierry se résume à une volonté de réussir. Pour cela, il demande à ce qu'on lui montre la solution pour renouveler une assimilation des actions et les reproduire. Nous retrouvons le cas de "l'apprentissage zéro". L'apprenant va fournir un effort et une attention pour acquérir les articulations des actions. La relation attendue par le sujet vis-à-vis du formateur correspond à un schéma transmissif.

Concernant Nicole, sa demande est relativement similaire à celle de Thierry. Nous constatons que l'objet de la sollicitation correspond à une volonté de réaliser la consigne sans pour autant avoir une base d'opération. Cependant, son attente envers le formateur diffère de celle de Thierry. En effet, il s'agit d'acquérir la procédure mais aussi d'être rassurée. L'incompréhension et le constat d'une absence de savoir et savoir-faire, pourtant vus lors des leçons, provoquent un certain trouble. Nicole demande ce qu'il faut faire tant au niveau de l'action qu'au niveau des méthodes pour assimiler les informations et les accommoder aux contraintes des consignes. C'est à ce moment que l'animateur doit jouer son rôle de pédagogue et accompagner le sujet vers les causes principales de l'échec.

A travers le témoignage de Maryse, nous pouvons constater que le formateur ne propose au sujet ni de reprendre la démarche ni de le guider pour résoudre le problème. L'animateur répond à la demande de stagiaire qui est de savoir ce qu'il faut faire. Il renforce ce qui a été vu dans les leçons par une reprise de la procédure. Comme le cours didactique, il commente l'action pour que le sujet assimile la démarche à effectuer, mais cette fois, dans le cadre de la consigne donnée.

Le formateur n'est pas toujours en mesure, dans le contexte de la formation, de consacrer une lapse de temps conséquent à l'aide du stagiaire si celui-ci ne le lui demande pas expressément. Autrement dit, lorsque la requête consiste à montrer ce qu'il faut faire, l'animateur s'exécute en sachant que d'autres stagiaires attendent qu'il soit disponible. Nous verrons, plus bas, qu'il consacrera davantage de temps aux personnes qui cherchent à comprendre leurs erreurs dans une situation-problème spécifiée et avec une base d'opération.

Jacqueline :	« J'essaye de me débrouiller toute seule. Lui vous explique mais très rapidement. Donc heu... heu... il va plutôt le faire que vous l'expliquez. »

Sur le court et moyen terme, nous pouvons constater que les stagiaires demandent davantage qu'une simple application de la consigne. Les attentes de Nicole ou de Jacqueline sont de comprendre les raisons soit d'une mauvaise assimilation des leçons soit des erreurs commises. Le formateur ne peut généraliser et standardiser son intervention par une prise en main de la souris et une exécution de la consigne. L'apprenant préfèrera alors agir seul dans le but de comprendre ce qu'il a fait et pourquoi.

A partir de cet état de conscience de la relation que l'apprenant entretient avec l'animateur, nous allons percevoir une modification de la démarche de communication avec le pédagogue lorsque le sujet a une base d'opération.

2. L'attente de l'apprenant lors d'une situation-problème due à une erreur commise

La sollicitation du formateur n'est plus celle, vue précédemment. L'apprenant entre dans une démarche active et demande une aide personnalisée, en partant de ses actions et de son raisonnement.

Willis :	« A ce moment là, j'ai appelé le formateur. J'ai effacé tout ce que j'avais fait, à partir du moment où je suis arrivée ce matin. Je lui ai montré comment je me débrouille et lui m'a dit oui ou... non. Mais avant qu'il me montre, j'ai... je lui ai, moi, montré ce que j'ai fait et à partir de ce moment là, il a complété ce que je n'ai pas compris ! »
Corinne :	« Je lui dis que j'ai un problème avec le code postal et je lui montre... Là, en l'occurrence je voulais voir ce qui n'allait pas. Parce que s'il me l'avait fait depuis le départ, peut-être que je l'aurais pas vu. Donc je voulais le faire absolument devant lui pour qu'il voit et pour qu'il me dise ce qui n'allait pas, quoi ! »

Encouragées par l'envie de comprendre l'erreur et la cause de celle-ci dans leur démarche personnelle, Willis et Corinne prennent l'initiative de conduire la relation d'aide avec le formateur. En réaction à une application de la consigne par l'animateur, elles adoptent une démarche active. Elles ne laissent pas la souris au formateur. Au contraire, elles font la démonstration de leur démarche, en s'appuyant sur leurs connaissances.
Maintenant, la réponse que peut apporter le pédagogue s'appuie forcément sur les actions, la base d'opération, le raisonnement et la méthode des stagiaires. Comme Willie le mentionne, l'objectif de cette initiative est de comprendre son erreur et sa cause.

L'attente de ces sujets est non seulement de localiser et d'identifier l'erreur mais également de savoir en quoi la démarche personnelle est en cause et à quel niveau : la méthode, l'assimilation, l'accommodation, le raisonnement, etc. Nous voyons que dans ce cas de figure, il persiste une démarche praxéologique même si celle-ci fut avortée par l'entrée du formateur dans la salle de formation, quelques minutes plus tôt. Cependant, la plupart du temps, une telle relation d'aide entre l'acteur et l'animateur nous renvoie à une situation dans laquelle l'expert pédagogique est le dernier recours pour la résolution de situation-problème. Le sujet, ayant une base d'opération et adoptant un

rapport étroit, raisonné et conscient à l'action, ne peut tolérer l'abandon immédiat de toute tentative de résolution de la situation-problème.

Karine :	« Même en passant par la leçon. C'est pas concret ! La leçon explique effectivement mais heu... Pas les questions que vous vous posez ! C'est vrai qu'une personne va vous répondre en fonction de vous tandis que la leçon, pas vraiment ! La leçon, elle est pas bête et disciplinée mais la leçon va vous redire toujours la même chose que vous l'ayez comprise ou pas ! Tandis que Jeremy va me donner une aide propre à mon problème ! »

Dans la formation de l'acte d'apprendre, outre la mise en place de méthodes et de pratiques habituelles, justifiées par un rapport à soi et à son expérience, le sujet se constitue une représentation de ce qu'est apprendre en autoformation mais aussi du rôle et de la relation avec l'aidant. Le formateur devient un pédagogue qui répond à une situation spécifiée et à un problème personnalisé.

Karine compare et distingue l'aide de l'animateur à une correction ou à une leçon du didacticiel. L'attente vis-à-vis de la personne-ressource est d'adapter le discours en fonction du stagiaire. Elle est également de proposer un accompagnement personnel en fonction des éléments fournis par l'acteur apprenant. Elle peut même être une aide à la prise de conscience de soi dans l'action pour comprendre la cause de l'erreur.

L'apprenant, au cours de sa formation, "décontextualise" la nature de la relation d'aide avec le formateur ou avec les pairs et formalise l'acte de communication par une démonstration et par des commentaires concernant l'action et le rapport à celui-ci.

Karine :	« Ben, je lui ai montré ce que j'avais fait ! [...] Ben il est là quand on a une difficulté, il la résout ! Il va reprendre avec nous l'endroit où on est et il va nous ré-expliquer pourquoi on a fait l'erreur. »
Christine :	« L'aide que je demande à Jeremy c'est pas tellement pour résoudre le problème. C'est pour comprendre pourquoi je n'ai pas compris à ce moment là ! »

Le témoignage de Karine montre que la demande d'aide correspond à un accompagnement du stagiaire et non à une application de la consigne. Le formateur, de part la démarche de l'apprenant, est contraint d'entendre la difficulté du sujet mais aussi d'apprécier et de comprendre son activité pour apporter une explication ou pour guider le stagiaire afin que celui-ci trouve lui-même l'explication à son erreur. Partant de l'action, le pédagogue a ainsi accès à l'activité cognitive voire métacognitive de l'apprenant. L'attente du sujet est d'identifier l'erreur mais aussi de comprendre sa cause.

Christine explicite clairement son attente. D'ailleurs, cette dernière ne se situe pas au niveau de l'action mais au niveau du rapport à l'action, à la méthode, à soi, à son expérience, à ses habitudes, etc. Il y a une volonté d'être aidée dans l'émergence de ce qui n'est pas encore conscient. Elle ne veut pas simplement comprendre mais comprendre les raisons pour lesquelles elle n'a pas compris. Le sujet attend une sorte de révélation de son activité métacognitive. Au-delà de l'évaluation de synthèse, il y a une recherche de soi et une compréhension de son acte d'apprendre en s'appuyant sur une situation spécifiée. Dès lors, le formateur ne peut plus se contenter d'aider. Il ne peut qu'accompagner le stagiaire à comprendre lui-même ses propres mécanismes pour apprendre et à rechercher les causes principales des erreurs.

L'attente du sujet n'est nullement une transmission de connaissance. Il s'agit d'une relation d'aide dans laquelle le stagiaire est principalement actif voire d'un accompagnement vers une compréhension de soi à travers une identification des erreurs et de leur cause. L'aide, face au problème, doit s'appuyer sur la démarche personnelle de l'apprenant, à partir de ses actions, de ses méthodes, etc.

D. En conclusion de la relation d'aide entre l'apprenant et le formateur

Le dispositif pédagogique induit un comportement autonome chez les sujets. De ce fait, solliciter l'aide du formateur correspond à un échec personnel. Pour cette raison, les sujets ont quelques difficultés à avouer à une tierce personne, comme l'interviewer, qu'ils sollicitent fréquemment le pédagogue. Cette réticence s'observe également dans les faits. Tous les stagiaires réduisent, autant que possible, leur déplacement vers le formateur. Avant une telle démarche, ils entreprendront plusieurs actions, intuitives ou raisonnées, pour résoudre leurs difficultés. Cependant, si le formateur réduit la distance entre eux et lui, alors ils saisissent cette opportunité et stoppent toute démarche praxéologique, tout rapport à l'action, à la méthode et à soi. L'attente de la disponibilité de l'animateur prime sur la réalisation de rétrospection et d'introspection. Réciproquement, une distance significative entre les deux acteurs de la formation encourage la démarche praxéologique et l'utilisation des ressources disponibles dans ou à proximité de l'espace de travail.

Dans le cadre d'une situation-problème due à une absence de base d'opération, l'attente première est d'obtenir la solution du problème. Le formateur, en simple exécutant, réalise la procédure et la commente, comme le ferait le didacticiel. Cependant, le sujet ne peut se contenter d'une telle intervention et va prendre l'initiative de conduire la relation d'aide par le biais d'une démarche active. Ceci se remarque notamment lors de situation-problème due à une erreur commise. Au-delà de l'identification de l'erreur, le stagiaire cherche à comprendre autant ce qu'il a fait et n'a pas fait que les raisons profondes de sa démarche qui l'ont amené à commettre une erreur ou à ne pas assimiler correctement les connaissances des leçons.

A partir de cette relation entre les apprenants et l'animateur, nous pouvons repérer les différents rôles du formateur. Il est tout d'abord un aidant à la résolution de la situation-problème. Il est un pédagogue en accompagnant l'acteur à comprendre ses démarches et ses méthodes. Il est enfin un "facilitateur" en favorisant la prise de conscience des mécanismes personnels en œuvre pour apprendre, apprendre à apprendre et comprendre.

Chapitre V : Un réseau informel d'entraide entre pairs

HEBER-SUFFRIN (1999) met en avant un réseau d'échanges réciproques des savoirs au sein d'un groupe d'adultes. Nous retrouvons l'importance de la coopération entre élèves au sein de la formation initiale dans la pédagogie de FREINET. Dans le cadre de la formation individualisée et de l'autoformation, les pairs ont un rôle tout aussi important et nécessaire dans la construction de l'acte d'apprendre et dans la résolution de situations-problèmes. Ils induisent même une façon d'apprendre en autoformation chez un nouveau stagiaire. DELACOTE (1996) parle de "phase d'observation du compagnonnage cognitif[214]" pour définir un phénomène d'identification de la part de l'apprenant envers les pairs environnants et plus expérimentés. Le sujet est incité à reproduire le comportement cognitif des autres stagiaires pour s'adapter à ce nouveau dispositif pédagogique d'autoformation.

Cependant, si les centres sont favorables à l'entraide, ils ne préconisent pas une sollicitation systématique des pairs. En effet, l'individualisation de la formation exige une salle relativement calme afin que chacun se concentre sur sa tâche et puisse réaliser l'ensemble de son parcours. Le réseau d'entraide entre pairs est, par conséquent, informel. Il se constitue essentiellement grâce à l'initiative des sujets. Cependant, le dispositif incite l'émergence d'une relation d'aide entre apprenant. En effet, l'allocation d'un espace de travail à un stagiaire n'est pas anodine. L'équipe pédagogique prend soin, autant que possible, de placer les apprenants par pôle de formation. Ainsi les personnes, travaillant sur un même outil, se trouvent généralement réunies dans une partie de la salle de formation.

Nous n'aborderons pas, à proprement parlé, la relation d'aide entre pairs. Nous en avons eu une illustration avec le témoignage de Sylvie, lors d'un chapitre antérieur. Nous nous focaliserons sur la mise en place de ce réseau informel d'entraide entre pairs[215], en traitant les points suivants : la constitution de ce réseau, la proximité géographique et le repérage de l'aidant potentiel, le besoin de stabilité du réseau et ses limites.

A. La constitution d'un réseau informel d'aide entre pairs

La constitution du réseau d'aide entre pairs trouve ses prémisses dans l'observation de l'organisation effective dans la salle de bureautique. L'entrée et la sortie permanentes des acteurs font qu'un sujet-apprenant observe l'attitude des stagiaires, déjà en place, pour se conformer au dispositif. Cette adaptation demande du temps pour que l'apprenant prenne ses repères et entretienne des relations avec les pairs. Après avoir constaté une implication progressive du nouveau stagiaire dans le réseau d'aide, nous nous pencherons sur la place de la relation sociale dans la constitution d'un groupe d'entraide.

---

[214] DELACOTE définit cette expression de la façon suivante : « *nous partions de l'idée que l'apprentissage se fait autant par interaction avec les manipulations que par l'observation d'autres personnes en train d'interagir : leurs comportements deviennent significatifs de ce qu'elles comprennent, et par contraste, peuvent inspirer ceux qui les observent. C'est ce que nous appelons la "phase d'observation du compagnonnage cognitif* » (1996, p. 76)

[215] Dans ce chapitre, l'interprétation des résultats s'appuie sur les témoignages de dix-neuf apprenants

1. L'adaptation et l'implication progressive dans le réseau d'aide

Trois témoignages vont nous permettre de constater la progression des points de vue concernant l'implication des stagiaires dans le réseau informel d'aide entre pairs. Puis nous évoquerons l'antinomie entre le dispositif d'individualisation et la sollicitation de l'aide d'un pair.

Elie :	« Je précise que c'est uniquement la deuxième séance aujourd'hui. Mais j'ai pas vu des personnes qui s'aidaient. Non ! Mais je demanderais plus au formateur qu'aux stagiaires. »

Cette stagiaire, nouvellement arrivée dans le centre, a eu une présentation de l'organisation du dispositif, des supports pédagogiques et des outils de bureautique, lors de la première séance. Pour son deuxième jour, l'apprenant a pris possession de son poste de travail et a entamé les premières leçons du didacticiel d'autoformation de Word.

Nous remarquons que le sujet, a priori, n'envisage pas d'entretenir des relations d'aide ou sociales avec un pair. De plus, à l'entrée en formation, la personne-ressource à solliciter lors d'un problème est essentiellement le formateur. Ceci est conforté par le fait qu'elle n'a pas observé de communication entre apprenants. Cependant, cette stagiaire va avoir le réflexe de prendre connaissance des outils sur lesquels les voisins travaillent. Ce comportement est partagé par l'ensemble des stagiaires retenus dans cette étude[216].

Elie :	« Quoi, j'ai vu que c'était pas le même logiciel que moi. C'est tout ! »

Nous pouvons nous interroger sur cet automatisme de regarder ce que fait l'entourage. Nous verrons, par la suite, que cette démarche correspond à une prise de repères. Notons que l'apprenant compare immédiatement son travail avec celui de son voisin. Le fait que le logiciel ne soit pas le même entre ses deux acteurs engage deux aspects. D'une part, l'absence de point commun, concernant le parcours de formation, n'est pas pour favoriser un premier contact entre ces deux personnes. D'autre part, l'apprenant à proximité ne constitue pas une personne-ressource, en cas de problème. Elie ne pourra alors que s'adresser à l'animateur de formation si elle rencontre une difficulté.

Jacqueline :	« Ben, ça se fait petit à petit, hein ! Donc ça se fait progressivement, tout naturellement ! On travaillait sur la même chose. Au début heu... on s'est dit bonjour et on a parlé des trucs de femmes... et on s'est aidée... et voilà ! »

Nous avons questionné Jacqueline sur l'entraide entre pairs. Plus exactement, comment avait-elle sollicité l'aide de personnes appartenant au pôle dans lequel elle était ? Sa réponse montre que le sujet a besoin d'un temps d'adaptation et de familiarisation pour se constituer un réseau d'entraide. D'autre part, les apprenants, opérant sur le même outil d'application, tissent naturellement des liens sociaux qui peuvent représenter un terrain favorable à l'aide réciproque.

Bruno :	« C'est fréquent, je dirais. Il y a des personnes... bon... qui ont plus de mal que d'autres pour y arriver. Il est fréquent qu'elles demandent à leur voisin, là aussi, comment il fait... comment il fait pour heu... faire telle et telle chose, telle manipulation. »

[216] Comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre.

Une des difficultés de la mise en place d'un réseau informel d'entraide entre pairs est la constitution d'un groupe de personnes stables. En effet, l'entrée et la sortie permanentes ainsi que l'aménagement des horaires et des jours de présence en fonction des disponibilités des sujets font que les stagiaires ne sont pas toujours ensemble lors de leur stage. Cependant, lorsqu'un noyau d'apprenants se forme, alors l'entraide s'intensifie et la salle de formation devient plus animée. Bruno, faisant partie de ceux qui avaient choisi les séances du matin, s'est relativement intégré à un groupe de personnes, entretenant des relations sociales et d'aide.

Bruno :	« Par contre, il m'est arrivé de renseigner toujours deux personnes... toujours les mêmes d'ailleurs, dans la salle. »

Si Bruno n'a pas sollicité l'aide d'un pair, il a, cependant, apporté un soutien à certains stagiaires. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce stagiaire a un capital d'heures de formation conséquent, ce qui lui permet d'être plus en avance que les autres dans le parcours de formation. D'autre part, ce témoignage souligne qu'un réseau d'aide exige une certaine stabilité. L'aidant et l'aidé doivent entretenir une relation caractérisée et durable. Certains repères constituent un fondement à la relation concrète de l'aide : la place habituelle des postes de travail des acteurs, la sollicitation d'un seul et même aidant à chaque situation-problème, etc. Ainsi Bruno est interpellé toujours par les mêmes personnes. Les notions d'habitude et de repère entrent dans le processus de la constitution d'un réseau de personnes-ressource.

Dans la création d'un groupe, les sujets acquièrent, chacun, le statut d'aidant ou d'aidé, en fonction de leurs expériences et de l'avancement dans le programme. Nous pointons, ici, une des limites de l'entraide. Le stagiaire sera plus ou moins enclin à s'investir dans un réseau d'apprenants s'il existe ou non une réciprocité de l'aide. En d'autres termes, si l'acteur peut bénéficier de l'appui d'un pair, alors il proposera plus facilement ses services à un individu le demandant. Par exemple, ayant obtenu de l'aide d'un pair au début de sa formation, Bruno ne refuse pas de porter assistance à un apprenant qui le sollicite. Par contre, il reste, tout de même, en retrait par rapport aux personnes du groupe depuis qu'il n'est plus qu'un aidant : « *Pendant la pause heu... parce que je les prends jamais en même temps qu'elles. Ca m'est jamais arrivé. Heu... Dans mon parcours de formation, je suis un peu individualiste* ».

Thierry :	« Bon, la personne avec qui on discute, elle est dans son... Elle est dans son exercice et heu... Quand on est dans un truc, c'est... On peut pas... »

La relation d'entraide s'oppose au concept de l'individualisation de la formation comme le mentionnait déjà Bruno lorsqu'il déclarait être individualiste. Thierry renforce ce point de vue dans les propos ci-dessus. Les stagiaires, impliqués dans leur activité intuitive ou dans leur résolution de l'erreur, ne peuvent être dérangés à tout moment. L'appel d'un pair s'accompagne d'une certaine réticence chez la personne demandant de l'aide. Celle-ci sait pertinemment qu'il va interrompre une action, un rapport à l'action et un rapport à soi. Comme nous l'avons vu, le dispositif prévoit que l'apprenant entretienne un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action et à la méthode. Ceci provoque une

attention particulière centrée sur l'acteur agissant. Pour avoir vécu ce rapport, les personnes sollicitant de l'aide hésitent à interpeller un stagiaire concentré sur sa tâche. Cette hésitation et cette réticence invitent le sujet à réamorcer une nouvelle centration sur soi, les personnes-ressource n'étant pas disponibles. Le demandeur se concentre, à nouveau, sur son problème et entame une nouvelle démarche praxéologique ou sollicite l'aide du formateur.

Le dispositif d'individualisation de la formation ne répond pas favorablement à la constitution d'un réseau d'aide réciproque entre pairs. Pourtant, celui-ci, informel, est bien mis en place comme nous allons le voir plus loin. La plupart du temps, les stagiaires, demandeurs d'aide, attendent un signe, révélant une certaine disponibilité des personnes qu'ils ont désigné comme aidant potentiels.

Malgré l'antinomie entre le dispositif d'individualisation et la constitution d'un réseau entre pairs, les stagiaires progressivement se rassemblent pour s'entraider. Les relations sociales voire amicales entre apprenants et la réciprocité de l'aide sont les fondements de l'existence de ce réseau.

2. La prise de contact et la relation sociale comme fondement du réseau

Face à la réticence à extraire une personne de son activité, nous pensions que la sollicitation d'un pair nécessitait, auparavant, une relation sociale voire cordiale. Par conséquent, nous envisagions un premier contact, entre l'aidant et l'aidé, réalisé en dehors de toute situation-problème. Ce fut le cas certaines fois mais celui-ci ne se vérifie pas toujours.

Maryse :	« La première fois, c'était à la sortie... On a parlé un petit peu... C'est tout hein ! C'était le 10 novembre, on était heu... Je crois qu'il y avait toute la partie heu... Tout ceux qui étaient là, on a commencé ensemble, en même temps ! »
Marilyne :	« Mais bon, on communique aussi. Ce matin, oui. Sinon, bien souvent quand on fait la pause, on sort boire un café. »
Corinne :	« Heu... Je sais qu'on a tout de suite accrochée, le premier jour qu'on s'est vue, donc... Au début non puis après on s'est pris une pause... et puis on est toujours en contact »

Nous constatons que les relations sociales[217] peuvent être à l'origine d'une relation d'entraide entre pairs. Elles sont favorisées, en début de formation, par des points communs entre les stagiaires. Notamment, l'entrée en formation de plusieurs apprenants, lors d'une même séance, encourage le rapprochement des personnes. Le témoignage de Maryse montre que la relation sociale avec l'aidant est issue de ces circonstances, en partageant ses impressions en fin de matinée avec un pair, débutant également sa formation.

D'autre part, ce contexte a l'avantage de proposer un apprentissage du même outil. En effet, les sujets suivent généralement la même progression dans leur parcours de formation : Word puis Excel pour finir avec l'outil Access. Par conséquent, la personne avec qui Maryse a pris contact est susceptible d'être un aidant et/ou un aidé. Cette réciprocité de l'aide potentielle entre ces deux acteurs et la relation sociale sont un point d'appui à la constitution du réseau.

[217] Si l'entraide pré-existe, les rapports sociaux servent à consolider et à maintenir un terrain favorable à l'aide entre apprenants.

Le coin café, lieu de rencontres et de discussions, est également l'espace où les rapports sociaux voire cordiaux se consolident. Parallèlement à une relation d'entraide, les stagiaires maintiennent une relation sociale, comme pour Marilyne. On peut penser que les apprenants ne font pas preuve de stratégie pour pouvoir sollicité l'aide d'un pair lorsqu'ils sont confrontés à un problème. Autrement dit, les acteurs n'entretiendraient pas une relation sociale pour être aidés. Les rapports humains s'établissent naturellement et instinctivement lorsque les personnes perçoivent des points communs entre eux. Le coin café incite ce type de rapports sociaux.

Tout du moins au début, la formation correspond le plus souvent à une épreuve pour l'apprenant. Déstabilisé par une remise en question de ses aptitudes, très rapidement le stagiaire isolé ressent le besoin de se rapprocher d'une autre personne qui se trouve dans la même situation. Il recherche en quelque sorte un accompagnateur néophyte afin de s'adapter, ensemble, à ce nouvel environnement inconnu dans lequel ils doivent apprendre. Par conséquent, certaines similitudes entre deux apprenants incitent ceux-ci à entretenir une relation cordiale et d'entraide. Dans ces circonstances, Corinne a sympathisé avec une stagiaire. Toutes deux, en recherche d'emploi pour un poste de secrétaire, débutaient leur formation dans le centre. Leur volonté de s'entraider a été au-delà de la résolution d'une situation-problème dans une évaluation de synthèse, elles s'encouragent mutuellement dans leur projet d'insertion professionnelle.

A travers ces trois acteurs, nous pouvons voir que la relation sociale encourage l'entraide entre pairs. L'évolution générale concernant la progression de la relation d'aide correspond au schéma dépeint par Christine : « *d'abord on s'est un petit peu parler de tout et de rien puis ensuite on s'est un peu aidé* ». Cependant, grâce au témoignage suivant, nous constaterons qu'une aide n'est pas toujours étayée sur des rapports sociaux ou amicaux. Quelquefois, une situation-problème suffit, à elle seule, à provoquer une relation d'aide.

Giovana :	« Alors, elle cherchait partout là (petit rire), la pauvre ! Alors bon... la voyant en... Je jetais un œil comme ça sur le côté... La voyant, je lui ai demandé si elle voulait de l'aide. Elle cliquait souvent heu... Voilà, quand on entend souvent le...le clic de la souris et puis le "Pfff" et puis bon. C'est des petits heu... c'est des petits signes hein ! C'est sûr, hein ! Et puis les "bon, j'y arrive pas... comment heu..." et puis j'appuie sur les boutons. Les gens se... se rassurent... se répètent les manipulations, en fin de compte ! Non seulement dans la tête mais ça aide de les... C'est vrai que la parole, comme on dit, à la pensée, on enregistre mieux, je trouve, hein ? »

Giovana propose spontanément son aide à sa voisine, nouvellement arrivée. Ayant vécue de telles situations, cette stagiaire perçoit certains signes indiquant que l'apprenant, à côté d'elle, rencontre quelques difficultés. Les décharges émotionnelles telles que les soupirs et la fréquence des sélections rapprochées de commandes dans l'outil d'application sont des indicateurs et ont un sens pour l'aidant. Giovana suppose alors que l'acteur, à sa droite, est face à une situation-problème. Plus encore, par empathie, elle transfert ses propres impressions sur ce que doit ressentir ce pair.

POPPER (1984) octroie aux décharges émotionnelles deux fonctions. Dans la première et seconde hypothèse, nous avons pu appréhender la "fonction expressive". Nous constatons dans ce dernier témoignage que la manifestation incontrôlée de la frustration a également une "fonction d'appel".

Giovana n'avait eu aucune relation avec ce pair, auparavant. Le premier contact fut alors réalisé dans ces circonstances. Des signes comportementaux ont été interprétés comme des indicateurs de la présence d'une situation-problème. Connaissant le désarroi que cela procure et la difficulté de débuter une formation en bureautique, cette stagiaire propose son aide, motivée par les souvenirs d'expériences personnelles.

B. La proximité géographique et le repérage d'un aidant potentiel

La proximité géographique des apprenants contribue, pour une grande part, à la constitution du réseau informel d'entraide entre pairs. La faible distance entre les acteurs permet à ceux-ci d'obtenir, aisément, des informations concernant la formation réalisée, la leçon vue lors de la séance et la fréquence des sollicitations[218] par les stagiaires avoisinants. Ces critères vont conduire le sujet à repérer exactement la ou les personnes susceptibles de lui fournir une aide pertinente en cas de problème.

1. L'incidence de la proximité géographique des pairs

La proximité des pairs va permettre au sujet de se constituer un réseau d'aide. Hormis son travail personnel, cet acteur, comme tous les autres, observe ce que font les personnes avoisinantes. Dès qu'il repère une personne agissant et apprenant sur le même logiciel, l'acteur évalue plus précisément son niveau et l'étape du parcours de formation du pair. Cette démarche n'est pas anodine puisqu'elle consiste à identifier une personne-ressource potentielle.

Christine :	« Il y en a une qui travaille sur Access et l'autre, je crois qu'elle travaille sur Excel »
Bruno :	« Toutes les personnes qui sont là, en les écoutant travailler, je sais qu'elles sont pas... Elles travaillent pas sur Access. Elles travaillent sur Word ou sur Excel ! Et bon... Ne travaillant pas exactement sur la même formation que moi, heu... je préfère aller voir Jeremy directement à la place de les déranger »
Eric :	« parce que je ne sais pas s'ils ont fait l'exercice. Je ne regarde pas forcément ce qu'ils font. Je sais que ma voisine d'à côté faisait Access heu... Donc je me dis qu'elle n'a, peut-être, pas fait Excel. Donc je me dis c'est soit à l'intervenant de m'aider et... »

Ces trois témoignages recoupent ceux des autres sujets de notre étude. Tous, sans exception, ont ce réflexe de savoir ce que font les voisins les plus proches.

La proximité entre deux acteurs donne accès, à l'un comme à l'autre, à quelques informations utiles. Christine, dans son champ de vision, peut observer les écrans de ses voisines, l'une à droite, l'autre à gauche. Elle prend alors connaissance des outils de bureautique et des formations suivies par ces pairs. A ce stade, nous pensons que l'observation des travaux des voisins est une démarche intentionnelle servant à repérer des pairs travaillant sur le même outil d'application.

[218] Vis-à-vis des autres apprenants ou du formateur.

Si l'acteur, comme dans le cas de Bruno, ne peut regarder les documents sur lesquels apprennent les personnes en formation, la proximité des postes de travail permet également d'identifier les formations réalisées par ses voisins à travers une écoute attentive. Elle ne semble pas inopinée puisque ce stagiaire fait un rapprochement entre les formations des pairs avec l'outil qu'il utilise. Dès lors, il constate que les apprenants, à proximité, ne peuvent l'aider et déduit que la seule personne-ressource reste le formateur.

Bien qu'Eric se défende de regarder ce que fait la personne d'à côté, il prend, lui aussi, connaissance du logiciel sur lequel celle-ci travaille. Comme l'outil d'application diffère entre les deux apprenants, le stagiaire conclut que son voisin ne peut l'aider.

Il ne semble pas que cette démarche vis-à-vis des pairs soit le plus souvent fortuite. Certes, la proximité peut favoriser l'accès à de telles informations, sans que cela demande un effort à fournir. Cependant, cette curiosité concernant les travaux des autres stagiaires répond plus à une volonté d'identifier des aidants[219] qu'une acquisition fortuite de renseignements.

Karine :	« Oui, je sais ce que font mes voisines ! Mais seulement les quatre de la table, les autres non ! Dernière : non ! Parce que si on commence à s'occuper, ça fait beaucoup mais autrement oui, c'est bien ! »

Concernant Karine, la préoccupation des travaux des pairs, cette fois, confirme le caractère volontaire et intentionnel de sa démarche de suivre l'avancement dans le programme des stagiaires à proximité d'elle. Nous pouvons souligner une nouvelle fois l'incidence de la distance des ressources et des personnes-ressources sur le comportement de l'acteur.
D'autre part, le sujet constitue son réseau d'aide dans un espace restreint. Nous allons voir, par la suite, qu'un réseau d'aide demande un certain investissement de la personne dans le groupe. Tout d'abord, il doit entretenir une relation sociale avec les membres du groupe. Puis, il va suivre l'évolution du parcours de formation des aidants. Enfin, il doit contribuer à la réciprocité de l'aide en portant assistance aux personnes du réseau informel. Pour ces raisons, Karine convient qu'elle ne peut se disperser et réduit volontairement l'effectif des personnes de son réseau.

Corinne :	« Heu... Il y en a une qui vient de partir donc heu... avec qui j'ai bien sympathisée. Et l'autre, je la connais un petit peu... celle qui fait ACCESS, également ! »

Nous avons pu constater que l'appartenance à un groupe provoquait une relative exclusion des autres stagiaires, situés à distance. De part le phénomène d'entrée et de sortie permanentes, un apprenant peut, cependant, être intégré au réseau s'il prend la place laissée vacante par le départ d'un stagiaire. Ainsi, une personne de la salle de bureautique a changé de poste de travail et se trouve, maintenant, à proximité de Corinne. Réalisant une formation sur Access, elle intègre le pôle approprié à ce logiciel. La concordance des formations et la réduction de la distance entre les deux acteurs ont favorisé un rapport sociale entre ces personnes.

[219] Susceptibles d'être sollicités en cas de problème.

Jusqu'à présent, l'incidence de la proximité des pairs consistait à repérer la formation que ceux-ci réalisent et les outils qu'ils utilisent. Lorsque le sujet observe qu'un stagiaire oeuvre sur le même outil d'application, il va chercher à savoir plus précisément la leçon réalisée par ce pair et à se renseigner sur son activité.

2. Le repérage de l'aidant potentiel

Nous ouvrons une parenthèse avant de traiter principalement du repérage des aidants potentiels dans l'environnement proximal pour souligner qu'il n'existe pas un réseau d'entraide mais plusieurs. En effet, du point de vu du stagiaire, il n'y en a qu'un seul: celui qu'il s'est constitué et dans lequel il peut avoir le statut d'aidé. Cependant il peut appartenir à un autre réseau, constitué cette fois par un pair dans lequel il est un aidant. Autrement dit, il y a autant de réseau d'entraide qu'il peut y avoir d'apprenants. Chacun tisse des liens particuliers et délimite le nombre de pairs appartenant à son réseau. Ce qui procure une unité dans un groupe et une réciprocité de l'aide est la proximité des personnes et le regroupement des espaces de travail en pôle d'activité.

La proximité des apprenants est capitale dans la création d'un réseau d'entraide entre pairs. Il permet de connaître le travail de son entourage. Suivant certains critères, l'acteur identifie nettement les personnes pouvant faire partie du réseau d'entraide. Pour ce faire, l'apprenant va suivre précisément la progression des travaux des pairs et la comparer avec la sienne.

Henri :	« Et puis ma collègue est assez loin [dans le parcours de formation] et elle fait surtout à sa manière. Et c'est pas trop ce que je veux ! C'est le déroulement... Mais si il y avait quelqu'un qui était... relativement en avance, je n'hésiterais pas à lui demander. »
Corinne :	« Access également ! Elle est à deux leçons... Elle a commencé avant moi. On a simplement discuté parce qu'on s'est rendue compte qu'Access... Les leçons, il fallait les relire, les relire, les relire. Parce que, en fait, on les comprend pas du premier coup... sur certaines choses, quoi ! »
Fabienne :	« C'est-à-dire que cet après-midi, je ne connaissais pas les personnes. Si ç'avait été le matin, j'aurais demandé tout de suite à ma voisine. [...] Ben, j'en ai deux qui travaillent sur Word et puis l'autre qui travaille sur Excel et qui est sur le même exercice que le mien. Je lui aurais demandé où elle en est... pourquoi ça ne marche pas ? et... »
Maryse :	« Il en est comme moi, à peu près... à peu près... Là, il en est un peu plus loin que moi, je crois. Il est dans les feuilles, les fiches de paye, je crois. »

Les quatre apprenants ont été au-delà d'une simple prise de connaissance de l'outil d'application des pairs avoisinants. Ils sont tous capables de décrire précisément l'objet des leçons ou des exercices. Immédiatement, s'impose une comparaison du travail du pair avec celui du stagiaire. Plus avancé dans le parcours de formation, l'acteur devient un aidant potentiel.

Avec le témoignage d'Henri, nous notons qu'il ne suffit pas d'avoir une ou plusieurs leçons d'avance pour être considéré comme un aidant et appartenir au réseau d'entraide. Ce stagiaire non seulement a évalué l'outil d'apprentissage, l'évolution du parcours de formation mais aussi la manière que le pair a adoptée pour apprendre. Celle-ci ne convenant pas à Henri, il exclut cette stagiaire de son réseau informel.

A la proximité géographique, permettant l'obtention rapide d'informations, s'ajoute la proximité des travaux des stagiaires. Une relation d'aide est encouragée par l'homogénéité de l'évolution des parcours de formation. De deux ou trois leçons jusqu'à une évaluation de synthèse de différence, ces écarts permettent aux apprenants d'avoir des sujets communs de discussions : l'action réalisée, la méthode employée, etc. Sous couvert d'une relation sociale entre pairs, Corinne a engagé une conversation avec sa voisine sur l'outil d'application mais aussi sur son approche dans l'assimilation des leçons. Considérant Access comme un outil de bureautique moins accessible que les autres, elle recherche dans la discussion avec un pair une confrontation de pratiques. Celle-ci n'est possible que par la similitude du parcours de formation et l'homogénéité des travaux réalisés.

Avec Fabienne, les deux personnes, présentes lors des séances du matin et oeuvrant sur Word, ne font pas l'objet d'une description détaillée de leur progression. Par contre, le pair, utilisant le même tableur qu'elle, intéresse d'autant plus notre stagiaire qu'il en est au même niveau dans l'avancement du programme. La proximité du formateur aura raison d'une sollicitation immédiate de celui-ci pour résoudre le problème de Fabienne. Une distance significative apprenant-animateur lors d'une séance matinale aurait sûrement permis une collaboration entre pairs comme le prévoit cette stagiaire.

Maryse montre qu'il ne s'agit pas d'une simple curiosité désintéressée concernant ce que fait l'autre. Elle prend connaissance non seulement de l'outil d'application de son voisin mais aussi de l'intitulé de la leçon parcourue. Tous les sujets, connaissant le travail des pairs, font un rapprochement avec leur évolution dans le parcours de formation. Dès lors, une personne qui en est relativement au même stade dans l'évolution du parcours, mais qui détient une légère avance, peut être considérée comme un aidant potentiel. Il suffit que les méthodes de travail soient relativement proches et qu'il y ait déjà une relation sociale engagée pour que la relation d'aide dans un réseau du même nom soit possible.

Observer ce que font les voisins n'est pas motivé par une curiosité naturelle. Il ne s'agit pas non plus d'une situation qui se présente fortuitement devant les yeux du sujet. La préoccupation concernant le travail des autres stagiaires correspond à une volonté de repérer qui peut aider et qui ne le peut pas. Les outils, les leçons et les exercices sont autant de points communs sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour communiquer ses problèmes, ses méthodes, ses impressions, etc. Nous avons ici les prémisses de la constitution du réseau et du non réseau, des aidants et des aidés potentiels à partir des critères suivants : la connaissance de l'avancement de chacun et les outils d'application utilisés.

3. Les qualités de l'aidant potentiel

Karine :	« Oui ! C'est vrai que comme tout à l'heure, je lui ai dit de venir voir ce que j'avais eu comme dessin... l'image que je devais insérer. Parce qu'elle, elle l'a déjà fait ! Donc et heu... Mais elle, elle a pas eu la disquette donc elle pouvait pas l'insérer. Alors je lui ai expliqué tout le cheminement pour l'insérer ! Quelquefois, on regarde ce que l'une ou l'autre fait ! »

Sylvie :	« Je me dis : j'ai déjà vu ce que... Justement, Suzel avait déjà eu ce problème (petit rire) mais je me rappelle plus comment il a été résolu ! Donc je sais que c'est une petite erreur de rien du tout. Il y a quelque chose qui manque ou que j'ai mis en trop. C'est pour ça qu'il y a "valeur" et pas le chiffre qui s'affiche [...] Je lui ai demandé si c'était bien comme (verbalisation lente et décrochage du regard), s'il fallait... Ah ! Je crois que... il y avait une histoire de guillemets... non c'était pas dans celui là. Qu'est ce que je lui ai demandé à Suzel ? (Toujours décrochage du regard) Non, je n'ai pas demandé à Suzel sur ce point là. C'était sur un autre point parce qu'elle n'en est pas arrivée à ce point là. J'ai demandé à... à Florence. »
Marilyne :	« mais cette fois-ci, je savais que Evelyne travaillait sur les bases de données comme Valérie. Elles n'en sont pas... arrivées là... arrivées à l'évaluation et puis ma voisine faisait heu... de la recherche de fichiers sur le disque dur de son ordinateur. [...] Oui, ben là comme on arrive à Noël, on parle de tout... de Noël. Ce que l'on va faire pendant les fêtes. [...] Le travail aussi ! [...] Mmm. Je suis à la recherche d'un emploi depuis fin août ; Evelyne, c'est depuis un petit moment aussi. Et puis Valérie, pareil ! Et puis comme on recherche, toutes, à peu près dans la même heu... branche ; donc heu... voilà ! »

Le réseau d'entraide demande aux personnes membres de connaître l'activité de chacun. S'appelant par leur prénom, la connaissance de l'autre ne s'arrête pas à des discussions superficielles. Au-delà de conversations sociales, chaque stagiaire connaît, relativement en profondeur, les activités des pairs, les problèmes rencontrés, leur parcours de formation voire leur projet professionnel. A partir de ces trois témoignages, nous allons mettre en avant les qualités que doivent avoir les aidants, personnes-ressources du réseau.

Nous pouvons constater la connaissance détaillée concernant l'évolution du travail des voisins. Non seulement Karine connaît la leçon du sujet, à sa gauche, mais aussi elle sait ce qu'il a fait précédemment et comment il l'a fait. Ainsi, Karine déclare que le pair a déjà réalisé cet exercice mais qu'il n'avait pas la disquette nécessaire à l'exécution complète de l'évaluation de synthèse. De ce témoignage, nous pouvons retirer une première qualité de l'aidant. Il doit être approximativement au même niveau que l'aidé tout en ayant une légère avance et/ou une maîtrise supplémentaire des procédures à effectuer. De plus, pour suivre le parcours de formation de l'aidant, rappelons qu'une autre qualité[220] est indispensable : il doit être à proximité de l'aidé.

L'homogénéité des niveaux et la progression similaire des parcours de formation entre les deux acteurs présentent un intérêt crucial : la réciprocité de l'aide. Karine ne manque pas de le souligner par la phrase suivante : « *Quelquefois, on regarde ce que l'une ou l'autre fait !* ». Cette surveillance mutuelle des activités entreprises par l'une et par l'autre consiste à se tenir informer pour aider ou être aidée. Cette situation correspond à une mutualisation des connaissances et des expériences.

Sylvie a également une connaissance relativement complète des activités de ses voisines, Suzel et Florence. Il ne s'agit pas seulement de savoir si la personne d'à côté a, ou non, exécuté l'exercice. Sylvie sait que sa voisine a vécu un problème relativement similaire, lors du même exercice de synthèse et sur la même consigne. Ne se souvenant pas complètement des tenants et des aboutissants, elle a tout de même retenu[221] que l'erreur se situait au niveau des caractères composant la formule de calcul.

[220] Comme nous l'avons déjà vu.

[221] Pour un problème qui n'était pas le sien à l'époque.

De plus, commettant une confusion sur l'identité de l'aidant, elle rectifie son erreur et est capable d'avoir accès à d'autres relations d'aide, dans d'autres circonstances. Ceci prouve que l'apprenant s'implique réellement dans l'activité des pairs du réseau. Cet investissement nécessaire est un postulat à l'entraide. Réciproque, il maintient durablement la cohésion du groupe malgré la nature du dispositif d'individualisation.

Dès qu'un pair ne suit pas le rythme de travail du stagiaire, il perd la valeur d'aidant. Ainsi, Florence reste une personne que Sylvie peut solliciter en cas de problème[222]. Par contre, Suzel n'est plus une personne-ressource. Elle reste une stagiaire avec laquelle Sylvie entretient des relations sociales. D'autre part, Suzel a sollicité l'aide de Sylvie, à deux reprises. Cependant Suzel sera écartée des discussions concernant les leçons et les exercices réalisés par Florence et Sylvie, pendant la pause, au coin café.

Une seconde qualité de l'aidant est d'avoir vécu des situations relativement similaires avec l'aidé. Le fait d'avoir réalisé le même exercice et rencontré un problème relativement similaire apporte une légitimité à l'aidant dans son rôle de personne-ressource. Florence est dans cette situation.

Le témoignage de Marilyne montre que le statut d'aidant tient, pour une grande part, dans un dosage subtile entre l'homogénéité des travaux et une légère avance dans le parcours de formation pour la personne-ressource. Ainsi, ses collègues, Valérie et Evelyne, ne constituent plus des personnes-ressource comme cela était le cas auparavant. En effet Marilyne a une fréquence relative à sa présence au centre plus soutenue que ses voisines. Elle avance donc plus rapidement dans le parcours de formation. Devançant ses consœurs, elle les aide quelquefois bien que l'entraide soit plus conséquente entre Valérie et Evelyne.

Nous retrouvons dans les propos de Marilyne ce qui constitue un des fondements principaux de la relation d'aide : les ressemblances. Les points communs renforcent l'adhésion et l'appartenance à un groupe dont l'objet est une relation d'entraide. Etre une femme, travailler sur le même outil d'application, avoir des activités similaires en période de fête, avoir approximativement le même projet socioprofessionnel sont des critères communs pour fédérer le réseau informel de Marilyne, Valérie et Evelyne. Plus les convergences de points de vue et de repères seront nombreuses, plus le réseau se trouvera renforcé dans la notion d'entraide. Ainsi ces trois personnes consolident l'idée d'un réseau d'entraide[223] car la relation entre elles peut s'appliquer potentiellement tant dans le cadre de l'apprentissage que dans celui de la recherche d'emploi.

La troisième qualité de l'aidant est d'être une personne ayant des points communs avec l'aidé aussi bien dans l'activité de formation que dans un cadre plus général. D'ailleurs, la relation sociale perdure[224] lorsque les personnes voient en l'autre certaines similitudes avec leur propre situation. Ainsi les apprenants ont l'impression de mieux se comprendre. D'autre part, rencontrant les mêmes problèmes, dans et hors formation, les sujets tendent à être solidaires afin de se soutenir

---

[222] Ce qu'elle fera par la suite.

[223] L'entraide peut simplement avoir la valeur d'un soutien, d'une écoute réciproque et d'une confrontation d'expériences et de pratiques personnelles.

[224] Rappelons, entre autres, les propos de Corinne qui déclare être toujours en contact avec une ancienne stagiaire du centre de formation. La similitude des parcours, la situation socioprofessionnelle et la sympathie mutuelle sont les liens de leur relation.

mutuellement. Une fois de plus, l'homogénéité rassemble les acteurs et fédère un groupe dont l'objectif est d'être plus efficace, comme le mentionne Jacqueline : « *on s'entraide ensuite parce que… on est tous heu… tous dans… dans le même bateau !* ».

Henri :	« Je communique surtout avec les personnes qui ont commencé en même temps que moi. C'est pas trop parce qu'ils sont venus… Mais c'est qu'on… J'ai l'impression qu'ils font la même chose. Donc, c'est un peu le même centre d'intérêt ! Finalement on se retrouve au café. »

Nous avons ici l'illustration de l'importance de l'appartenance à un groupe, reposant sur une histoire commune d'entrée en formation. « *Faire la même chose* » et donc se comprendre contribuent au regroupement de certaines personnes et à l'exclusion de toutes les autres. Des habitudes collectives se sont formées. Ainsi ces stagiaires se regroupent lors de la pause café. Ils alimentent une cohésion du groupe par des discussions sociales, cordiales voire amicales. Ils peuvent confronter leurs méthodes de travail ou énoncer les problèmes rencontrés le matin même.

Henri évoque également la portée des centres d'intérêt commun dans la relation d'entraide. L'utilisation d'un logiciel de bureautique, un exercice et une leçon identique, des problèmes similaires, une histoire commune en début de formation, des projets socio-professionnels analogues, etc. sont autant de critères qui constituent un réseau d'entraide. Le fait de rassembler géographiquement les apprenants autour d'un même pôle dans la salle de formation va conforter un repli sur le groupe, ignorant les personnes à distance

Bruno :	« Bon, cette personne… bon… ayant déjà observé comment je manipule l'ordinateur, elle s'est aperçue que je me débrouillais. Et bon… elle… c'est la personne qui est en face de moi aujourd'hui ! »

Une des qualités constituant l'aidant et reconnue par l'aidé est d'avoir rencontré le problème ou d'avoir exécuter la consigne avant l'apprenant. Cette avancé procure au stagiaire le statut de personne-ressource. Ceci pose le problème des notions de "pairs" et de "parité" dans le réseau d'entraide. Pour Bruno, cette dénomination est difficilement attribuable puisqu'il ne peut attendre de l'aide des autres stagiaires. Etant plus expérimenté que ses collègues, il n'est pair que parce qu'il est, comme les autres, un apprenant du centre de formation. Cependant, il ne bénéficie pas de l'entraide. De ce fait, la motivation d'appartenir à un réseau entre apprenants est faible. Dès lors, Il se contente seulement d'aider les personnes qui le sollicitent.

Quel intérêt a-t-il à adhérer à un réseau ? Nous l'avons vu plus haut lorsqu'il déclarait être individualiste, Bruno ne souhaitait pas particulièrement adopter les habitudes du groupe. Ainsi il ne prenait pas ses pauses, au coin café, en même temps que le groupe. Est-ce une volonté de se marginaliser ? Nous dirons que Bruno ne tend pas à faire de concession pour entretenir un lien avec le réseau d'aide. Il répond à son propre rythme puisque aucune personne n'a réellement de point commun avec son parcours de formation. D'autre part, sachant que la population des APP et des

centres d'individualisation est pour plus des trois quarts féminine[225], Bruno ne se reconnaît peut-être pas dans l'homogénéité du groupe.

Pour récapituler les qualités de l'aidant et schématiser les fondements de la relation d'aide, nous proposons de synthétiser les propos tenus dans le tableau suivant :

L'aidé	Les fondements de la relation d'aide	L'aidant
Identifie l'aidant potentiel	← Proximité entre les deux acteurs (appartenance à un pôle de travail) →	Propose son aide et est sollicité
Support à la relation sociale et à l'entraide	← Convergence des critères socio-professionnels (Situation sociale, projet professionnel, expériences analogues, sexe, âge, etc.) →	Support à la relation sociale et à l'entraide
Léger retard et rencontrant un problème déjà vu par l'aidant	← Points communs dans la situation de formation (Outil de bureautique, leçons, exercices, entrée en formation et situation-problème identiques) Réciprocité possible de l'aide →	Légère avance dans le parcours de formation et plus expérimenté

Les informations répertoriées ci-dessus ne sont pas exhaustives. Elles mettent seulement l'accent sur les fondements d'un réseau informel d'entraide. Comme toute appartenance à un groupe, le lien principal renvoie à une notion de proximité. Géographique, dans un premier temps, elle est effective également au niveau des critères personnels et sociaux pour fédérer la notion de réseau. Enfin cette proximité s'applique également dans les progressions des parcours de formation des deux acteurs, l'aidé et l'aidant. Plus l'homogénéité est présente, plus les membres peuvent s'identifier au groupe et s'entraider. Cependant le réseau ne tolère qu'un effectif réduit de personnes. Très sélectifs, les apprenants constituent la relation d'aide suivant la triple proximité : géographique, sociale et relative au parcours de formation. Nous noterons que parmi les dix-neuf sujets retenus, seuls deux d'entre eux déclarent ne pas avoir participé à une relation d'aide que se soit en tant qu'aidant ou aidé.

C. *Le besoin de stabilité du réseau et ses limites*

Cette partie consiste à constater la fragilité du réseau. D'une part, lors d'un changement, le réseau d'entraide est immédiatement menacé. L'apprenant se trouve alors seul, soumis à l'obligation d'être l'unique personne-ressource pour résoudre ses problèmes. Le dispositif pédagogique de l'individualisation incite la centration sur soi, sur l'action et sur la méthode personnelle. La relation d'aide ne peut être que momentanée car le réseau est sans cesse affaibli par l'entrée et la sortie permanentes des stagiaires. D'autre part, il arrive que certaines personnes[226] n'adhèrent pas à la relation d'entraide parce qu'elles n'en ont pas besoin ou parce qu'elles ne répondent pas aux conditions énoncées dans le tableau ci-dessus.

1. Le besoin de stabilité du réseau d'entraide

La stabilité désigne tous les repères nécessaires à la survie du réseau informel. Se constituant par l'unique initiative des apprenants, la relation d'aide est fragile. Pour perdurer, elle doit acquérir une

[225] Pour la plupart, mère de famille.
[226] Deux sur dix-neuf.

certaine pérennité pendant laquelle des habitudes se forment. Toute modification concernant un membre du réseau bouleverse l'ensemble de la relation d'aide. Le déplacement d'un stagiaire dans la salle de bureautique ou une avancée significative dans le parcours de formation change la relation entre les stagiaires et peut conduire au terme du réseau en attendant que le sujet en élabore un autre.

Bruno :	« Je ne suis pas toujours là, aux mêmes jours qu'elles, que ces personnes là. Il y a une personne... je suis là. On est là, en commun, un jour par semaine. C'est aujourd'hui ! Le mercredi ! »
Françoise :	« Ben, parce qu'ils sont occupés, bon ! Et puis, s'aurait été heu... la semaine dernière, peut-être que je l'aurais fait (six personnes sont parties la semaine dernière. Le sujet parlait souvent avec l'une d'elle qui se trouvait juste à sa gauche). Mais là, par rapport aux collègues qui sont là, comme vous le dites, je suis plus en avance dans le programme qu'eux. »
Henri :	« les voisins sauf ceux qui sont devant parce que c'est des nouveaux. Ils font EXCEL apparemment ! ben ceux qui sont arrivés en même temps que moi. La personne sur la gauche fait du Word 7... Et puis moi et celle qui est normalement à ma gauche mais qui s'est déplacée fait Word 97. »

Un réseau informel d'entraide ne peut se constituer que si les contacts entre apprenants sont réguliers et fréquents. Bruno souligne toute la difficulté qu'il a à entretenir des relations soutenues avec une personne qu'il rencontre une fois par semaine. D'autre part, il semble que ce stagiaire ait besoin de repères pour s'assurer une éventuelle assistance du pair. Ainsi il retient le jour où il rencontre cette personne : le mercredi. Cette stagiaire dont Bruno nous parle est la seule à éventuellement aider notre sujet. En effet, elle travaille sur le même outil de bureautique et progresse à la même cadence que Bruno. Dans des rendez-vous très épisodiques, notre sujet cherche un minimum de stabilité pour éventuellement avoir une relation d'aide avec un pair qui a les qualités d'aidant. Cependant ses entrevues espacées d'une semaine à chaque fois constituent un frein à la constitution d'un réseau.

Nous avons maintes fois signalé la fréquence de la présence de Bruno dans le centre de formation. Présent plusieurs jours dans la semaine, il se rend en formation durant les séances du matin et quelquefois lors de celles de l'après-midi. En fonction du jour de la semaine et de la séance, le public change. Par exemple, le mercredi après-midi, le public en formation tend à être majoritairement masculin. Les mères de famille consacrent leur demi-journée à leurs enfants. De ce fait, Bruno rencontre plusieurs groupes de personnes sans être réellement rattachés à l'un d'eux. D'autre part, étant en avance sur la plupart des travaux des apprenants, il reste en retrait par rapport aux réseaux d'entraide.

Le premier principe que nous pouvons émettre est qu'un réseau informel d'entraide demande une stabilité dans la fréquentation des pairs par des rencontres régulières et rapprochées.

Françoise qui s'était intégrée dans un réseau d'entraide, se retrouve maintenant marginalisée depuis le départ de ses collègues de travail. L'arrivée d'apprenants, tous venus le même jour et utilisant le même outil de bureautique, constitue un nouveau réseau d'entraide. Françoise ne s'impliquera pas autant dans celui-ci que dans le précédent. Auparavant, elle pouvait jouir d'une réciprocité de l'aide, ce qui la motivait à s'investir dans le travail des autres. Maintenant, elle n'a plus que la position d'aidant de part son avancement dans le parcours de formation. D'autre part, elle n'a pas partagé l'expérience commune de l'entrée en formation de ce nouveau groupe. Elle se trouve, par

conséquent, à l'écart et recentre son attention sur son apprentissage. Nous pouvons mesurer sa pseudo-réticence à leur demander de l'aide : « *Ben, parce qu'ils sont occupés, bon !* ». L'argument n'étant pas si convaincant, Françoise avoue qu'elle ne fait pas partie de ce groupe, le sien n'existe plus depuis que six stagiaires ont fini leur formation.

Le second principe stabilisant le réseau d'entraide consiste à prévoir une durée de formation suffisamment significative pour que les stagiaires s'accompagnent mutuellement dans la construction de leur acte d'apprendre et qu'ils acquièrent une autonomie suffisante. La situation la plus favorable à la mise en place et à la pérennisation du réseau correspond à une entrée en formation au même moment. Les stagiaires, commençant en même temps le parcours de formation sur le même outil d'application, ont immédiatement entretenu des relations sociales et ont spontanément coopéré à une relation d'entraide.

Henri se trouve dans la même situation que Françoise, à la différence près qu'il reste deux autres personnes avec lui. L'apprenant oeuvrant sur Word 7 était une personne-ressource composant le réseau d'entraide. Cependant le changement de place du stagiaire, partant de sa gauche pour être sur un poste de travail à distance de celui d'Henri, équivaut à un démantèlement du réseau. La distance, ne permettant plus de suivre l'évolution du parcours de formation du pair et ne proposant plus une relation d'aide improvisée sur le moment, fragilise et, la plupart du temps, met un terme à la relation d'aide entre les deux acteurs.

Nous avons constaté qu'un réseau d'entraide entre pairs n'était envisageable que dans un diamètre approximativement d'un mètre cinquante dont le centre est tenu par le stagiaire. En effet, une relation d'entraide entre pairs n'a été observée que si les deux acteurs se situaient à environ un mètre cinquante d'écart.

Le troisième principe correspond à une stabilité dans l'organisation du réseau. Pour que la relation d'aide s'instaure, les sujets doivent avoir certaines habitudes. Pour cela, entres autres, l'emplacement des stagiaires doit rester inchangé. L'apprenant doit repérer une organisation et une situation stable pour pouvoir entretenir une relation sociale, de travail et d'entraide.

> Jacqueline : « j'ai fait une formation sous Word au mois d'heu... octobre... quoi, quasiment tout le mois d'octobre et début novembre et heu... On était un... une équipe assez soudée heu... On s'est beaucoup entraidé ! Bon, là, maintenant, j'ai retrouvé deux... deux de mes anciennes collègues, si vous voulez. Heu... mais... enfin, il y en a une qui fait la même chose que moi mais qui... qui panique encore plus que moi... bon, ben, qui est plus en retard... qui, elle, me demande de temps en temps de... de... de l'aider. Et puis une autre jeune femme, celle que vous avez vue qui elle n'est plus dans... dans... dans... qui travaille maintenant pour Access. Donc heu... de temps en temps, ça m'arrive de lui demander quelqu'heu... Quand vraiment je bloque et si je bloque vraiment trop longtemps, je peux pas... j'essaye d'heu... de... d'y arriver par moi-même. »

Nous avons remarqué qu'un réseau d'entraide était limité dans le temps, surtout dans le cadre de l'individualisation et de l'autoformation. Le dispositif, privilégiant une centration sur l'action et l'organisation de son acte d'apprendre, ne prévoit pas un réseau d'entraide formalisé. Informel, celui-ci est donc fragile et indubitablement éphémère. Sa survie s'inscrit dans une période relativement courte. De plus le maintien de relations sociales voire cordiales et amicales ne pourra avoir raison d'une continuité de l'entraide. La formation et son contenu étant individualisés, le rythme de travail

étant personnalisé, la dissonance entre les acteurs et entre les parcours met un terme au réseau d'entraide. Jacqueline nous fait part de son expérience, validant nos propos.
Remarquons que la personne, jadis appartenant à son réseau informel d'entraide, est devenue, maintenant, une des dernières personnes-ressource à solliciter. L'équipe, autrefois soudée, n'est plus. Le pair est, comme le formateur, une opportunité à saisir s'il est à proximité. Eloigné, il est un des derniers recours dans la résolution de la situation-problème. La motivation première est alors de rechercher en soi la solution, principe de la praxéologie et de l'auto-construction de l'acte d'apprendre : « *j'essaye d'heu... de... d'y arriver par moi-même* ».

Willie :	« Oui ! il y en avait une avec qui j'avais sympathisé mais elle est partie alors bon ! On prenait notre pause ensemble et on fumait notre cigarette ensemble, c'est tout ! Alors que l'on avait sympathisé... On était pourtant chacune dans notre truc et ni l'une ni l'autre aurait été dérangée heu... »

Certains stagiaires, comme Willie, n'adhèrent pas à ce réseau informel d'entraide. Généralement, ces apprenants ont déjà acquis une certaine expérience dans le cadre de l'apprentissage et/ou dans l'utilisation d'outils de bureautique. Leur acte d'apprendre[227] est relativement formalisé. De ce fait, la relation d'aide tend à être unilatérale.
Il semble que cette stagiaire privilégie une centration sur soi, son action et son apprentissage. Le coin café ne constitue qu'un moment de pause et de loisir. Les relations sociales ne sont pas pour autant à exclure et peuvent constituer un besoin en formation. Pour cela, l'âge, le sexe, l'appartenance socio-professionnelle, les activités hors de la salle de bureautique d'un ou plusieurs pairs sont autant de thèmes rapprochant les acteurs de la formation. Pour Willie, il en est un autre tout aussi important. La relation de sympathie entre deux stagiaires ne doit pas être entachée par des sollicitations d'aide.
Comme cela était déjà le cas, plus haut, avec Bruno, nous constatons que Willie, ayant acquis une certaine autonomie, a une tendance à se marginaliser du groupe pour se recentrer sur son travail.

Le réseau d'entraide, parce qu'il est informel, exige pour qu'il soit effectif une stabilité. Les apprenants doivent se constituer des habitudes, identifier le rôle de chacun dans le groupe, établir et consolider des relations sociales et enfin s'entraider. Pour que ceci soit possible, des repères comme l'emplacement habituel des pairs, leurs jours et heures de présence, l'avancée des parcours de formation des voisins, etc. sont indispensables. Toute modification désorganise la cohésion du groupe et de l'entraide. D'ailleurs, le réseau s'inscrit dans une durée relativement courte tant il est fragilisé par une absence de structure formalisée, stabilisant durablement l'organisation d'un groupe de travail et d'aide réciproque.

2. Les limites du réseau d'entraide

Nous avons pu constater que la création d'un réseau informel d'entraide était encouragée par un besoin, chez la plupart des apprenants, de se réunir. Ce regroupement est facilité par les pôles géographiques de formation. Deux types de relations émergent alors : la relation sociale, cordiale voire amicale et une relation d'aide entre apprenant. Alors que la première répond à des critères

[227] Relatif au dispositif de la formation.

socio-professionnels, la seconde repose sur une proximité géographique permettant de repérer des ressemblances et une progression commune. Cependant, le temps et l'absence de stabilité ont raison du réseau informel. Nous allons reprendre, ici, quelques limites du réseau d'aide, dues principalement à l'organisation du dispositif pédagogique de l'individualisation des centres de formation.

Sylvie :	« Mais je pense que c'est plus enrichissant de demander à quelqu'un parce qu'il y a toujours un petit tuyau, un petit truc que... que... qu'il y aura pas dans un bouquin. Je trouve que c'est beaucoup plus facile... Donc c'est vrai que je demande assez facilement. Et puis c'est réciproque, on essaye de s'aider. »

Ce témoignage montre que la relation d'aide entre pairs est effective, bien qu'elle ne soit pas concrètement prévue par le dispositif pédagogique. De plus, nous remarquons une propension chez cette stagiaire à demander aisément de l'aide à ses collègues[228]. Plus particulièrement, la sollicitation d'un pair, dans une relation d'aide, correspond à une démarche active d'argumentation de ce qui a été fait pour obtenir un point de vue extérieur, une connaissance pratique, un savoir-faire voire une astuce. Il n'est pas question d'obtenir une nouvelle formulation du contenu didactique des leçons. Plus proche de l'action, la demande d'aide doit prendre en compte l'activité réalisée du sujet et le raisonnement sous-jacent.

Nous pouvons également voir dans les propos de Sylvie que cet élan à solliciter facilement autrui est sujet à condition. C'est la réciprocité qui induit la relation d'aide. Parce que les apprenants essayent de s'entraider, ils ont peu de réticence à solliciter leur voisin. Nous abordons, ici, une des limites du réseau : la réciprocité. Si celle-ci est impossible dans un rayon de trois mètres, alors l'existence même de ce réseau d'aide est compromise, à courte échéance. Pour cette raison, regrouper les apprenants, autant que possible, par pôle de formation permet de favoriser l'entraide en augmentant la probabilité d'une réciprocité de l'aide.

Corinne :	« Parce que je ne veux pas déranger. Si elle est en plein cours, pour elle, c'est pas... Moi, je sais qu'il y avait une... une femme, la semaine dernière, qui me dérangeait tout le temps, c'est agaçant ! Vous êtes dans la leçon. Vous arrêtez... vous savez plus... vous reprenez. »
Fabienne :	« Dit à sa voisine : vous connaissez les exercices ? » (observation) – « il y a une option qui n'apparaît pas dans "Filtres". J'ai dû mal saisir quelque chose avant. Alors, j'ai été voir la leçon. [...] C'est-à-dire que cet après-midi, je ne connaissais pas les personnes. Si ç'avait été le matin, j'aurais demandé tout de suite à ma voisine. On a pas sympathisé ! C'est chacun sur son écran et puis heu... Il n'y a pas de courant... Je sais pas heu... Il n'y a pas eu de proposition de prendre la pause ensemble ! Je sais pas heu... C'est comme ça ! » (entretien)

Les propos de Corinne soulignent que la nature même de la formation individualisée est de proposer au sujet un apprentissage personnalisé, reposant sur une démarche active et exploitant les compétences, les qualités et les approches personnelles. Par conséquent, le dispositif privilégie une centration sur soi et non une collaboration entre pairs. De ce fait, l'apprenant en difficulté a légitimement certaines réticences à déconcentrer un apprenant en invitant celui-ci à lui fournir de l'aide. Corinne évoque explicitement les désagréments que peut provoquer une sollicitation, surtout

[228] Florence et/ou Suzel

lorsque celle-ci se répète à plusieurs reprises. Seule une relation sociale antérieure peut occasionner une démarche volontaire d'aide, notamment s'il y a réciprocité. Cependant, dans le cas présent, nous constatons une seconde limite concernant le réseau d'aide, due à l'organisation pédagogique. Pour qu'il soit opérationnel, le réseau doit regrouper de trop nombreuses conditions pour perdurer : proximité, réciprocité, relation sociales et cordiales, homogénéité des parcours de formation, stabilité, etc.

Face à un problème et ne pouvant résoudre son erreur seule, Fabienne, encouragée par l'activité affective à verbaliser l'objet de sa frustration, s'adresse à sa voisine qu'elle ne connaît pas pour lui demander de l'aide. Lors de l'observation, nous avons remarqué que l'apprenant sollicité ne répond pas oralement. Elle se contente de faire un signe de négation de la tête pour se pencher, à nouveau, sur son ordinateur. Le comportement de ce pair invite Fabienne à trouver une solution dans son espace de travail et non dans une relation d'aide avec sa collègue. L'absence de relation sociale antérieure et un encouragement à focaliser son attention sur son parcours de formation n'incitent pas le pair à aider Fabienne, présente les après-midi que très épisodiquement. Comme nous l'avons déjà abordé, un réseau d'entraide s'opère dans un environnement restreint avec un nombre limité de personnes appartenant au groupe. Fabienne est exclue de celui de l'après-midi mais est intégrée dans un de ceux des séances matinales. Etant au centre de formation tous les matins, comme la plupart des mères de familles, elle est plus impliquée lors de ces séquences dans une relation sociale et d'entraide, en salle de bureautique ou au coin café. Lors des séances de l'après-midi, le dispositif de formation est littéralement celui de l'individualisation si nous nous référons à la description de Fabienne.

La faiblesse principale de ce réseau est que son existence repose uniquement sur l'initiative des stagiaires et sur leur volonté de se rassembler. Plus encore, il s'agit d'un besoin de se réunir pour dépasser les obstacles d'une situation socio-professionnelle et pour affronter ensemble la remise en cause de leur compétence par une situation de formation continue. Par contre, dès que l'apprenant a acquis une certaine autonomie et quelques repères, ce désir d'appartenir à un groupe n'est plus si évident.

Giovana :	« En principe non ! Ca s'est produit une fois... en principe non parce que... Bon, on est là pour un certain nombre d'heures ! Chacun ses heures, chacun sa formation, chacun sa concentration, je ne dois pas les déconcentrer. »
Nicole :	« Oui ! Mais en plus elle est dans un autre programme. Une fois ou deux, elle est venue et elle ne se souvenait plus. Donc je lui fais perdre son temps et en plus je sais qu'elle est pressée parce que ça fait trois ou quatre fois qu'elle dit qu'elle aura pas terminé ! Donc heu... C'est un peu gênant. »
Odile :	« Vraiment chacun pour soi ! Et moi, j'ai tendance, par exemple heu... je vois... deux ou trois dames qui sont au même niveau que moi. De temps en temps, je sais qu'heu... que ça m'est arrivé de leur demander, de leur poser des questions. Je vois heu... depuis cette semaine, il y a une dame qui est arrivée aussi qui a l'air un petit peu perdue heu... Quand je vois qu'elle est perdue, je me lève et je vais l'aider, oui ! »

Giovana nous pointe nettement ce qui constitue un frein à la relation d'aide entre pairs : le dispositif. En effet, l'individualisation des parcours, du rythme de travail, de l'acquisition de connaissances et de l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel responsabilise l'acteur dans la gestion de sa

formation[229]. L'objectif étant un enjeu socio-professionnel, les stagiaires adoptent un comportement adapté à ce dispositif. Dès lors, cette individualisation constitue une ligne de conduite dans laquelle l'aide du pair n'est pas prévue. Nous ne reviendrons pas sur les raisons de l'émergence d'un réseau informel d'entraide malgré un dispositif ne l'encourageant pas. Nous soulignons seulement toute la difficulté qu'ont les apprenants à s'entraider dans un tel dispositif, comme le mentionne Giovana.

Nicole nous parle d'une de ses collègues, arrivée le même jour au centre de formation. Depuis, celle-ci a pris une avance significative dans le programme de formation. Travaillant sur un autre logiciel, cette stagiaire s'est vue attribuer un nouvel espace de travail, dans un autre pôle de la salle de bureautique. Lorsque Nicole et sa consoeur avaient le même rythme de travail, suivaient le même parcours, oeuvraient sur un logiciel identique et étaient à proximité l'une de l'autre, l'entraide, en cas de problème, était un des fondements de leur relation. Se risquant à la solliciter depuis qu'elle a intégré un autre espace de travail, Fabienne a constaté quelques changements dans la relation d'entraide. Plus exactement, le pair, en position d'aidant, prend un certain recul par rapport à l'aidé, Fabienne, et centre son attention sur l'acquisition de connaissances pour finir son programme de formation personnalisé. Une nouvelle fois, l'interpellation d'un pair semble incompatible avec une introspection sur soi et une rétrospection sur ses actions s'il n'y a pas une réciprocité de l'aide.

Odile a également remarqué cette tendance de l'affaiblissement de l'entraide. Chaque jour passant, les personnes ayant acquis repères, confiance et autonomie ne sont plus aussi avenantes dans la participation au réseau d'entraide. Au contraire, elles se centrent sur leur parcours de formation et adoptent une attitude individualiste. Odile semble résister à ceci et tient à fournir son aide aux nouveaux stagiaires rencontrant des difficultés. L'élan de cette stagiaire ne doit cependant pas passer pour un comportement unique. Les apprenants aident, à un moment ou à un autre, leur pair, même si la fréquence de cette aide décroît au fur et à mesure de l'avancement de la formation.

Nous devons prendre en compte l'enjeu de la formation. Il est le plus souvent synonyme de volonté d'un retour à l'emploi, quelquefois pour des chômeurs de longue durée. Il faut comprendre que l'objectif est des plus préoccupants et que tous ces stagiaires cherchent à sortir de la formation avec le plus de connaissances et de compétences possibles. Odile n'a pas forcément la même pression sur les épaules que ses collègues de travail. A quarante quatre ans, retraitée de l'armée, Odile nous confie qu'elle recherche un emploi pour s'occuper et avoir l'impression d'être utile à la société. Peut-être aborde-t-elle plus sereinement la formation et sa finalité dans le contexte socio-professionnel. Sa proposition d'une aide aux stagiaires "*un peu perdus*" s'intègre, peut-être, déjà dans la mission qu'elle s'est fixée c'est-à-dire être utile aux autres.

D. Conclusion du réseau informel d'entraide entre pairs

Les limites d'un réseau informel d'entraide se perçoivent dans la durée de formation. Au départ se neutralisent l'organisation pédagogique de l'individualisation et le besoin d'affronter, ensemble, la

[229] Il gère ainsi son capital d'heures de formation.

perspective d'une formation. Organiser autour de pôles, la relation sociale tisse le lien dans ce réseau. Puis s'attachant à des critères plus axés sur le parcours de formation (outils utilisés, leçons abordées, problèmes rencontrés), l'entraide devient plus concrète. Parallèlement, les stagiaires acquièrent une certaine autonomie, passent de l'activité intuitive à l'activité raisonnée, tout en organisant une activité métacognitive. Puis les différences s'accroissent entre les stagiaires. Chacun tient un rôle : aidant ou aidé. La réciprocité de l'aide n'est pas possible et les aidant se marginalisent.

Cependant, le réseau informel d'entraide subsiste tout de même grâce aux mouvements des stagiaires dans le centre de formation. Un nouvel équilibre et une nouvelle stabilité, avec de nouveaux apprenants, se mettent en place dans les pôles de formation répondant aux mêmes critères de fonctionnement.

Conclusion générale

Au cours de celle-ci, nous allons adopter un point de vue plus général sur la formation de l'acte d'apprendre. L'occasion nous est donc donnée d'apprécier dans sa globalité le cheminement des stagiaires concernant leur auto-construction d'un savoir-apprendre personnel, s'inscrivant dans un dispositif d'individualisation de la formation voire de l'autoformation. Nous en profiterons pour rappeler à nouveau les concepts, certaines notions et quelques processus principaux, impliqués dans les différentes étapes constitutives de l'acte personnel d'apprendre.

L'approche synthétique de cette conclusion présente les résultats obtenus, à travers cette recherche, comme homogènes et réduit la complexité des démarches individuelles de la construction de l'acte d'apprendre. Cependant, nous tenons à souligner que, pour chaque apprenant, leurs activités s'inscrivaient dans un processus global et partagés par tous les sujets retenus. Chacun présentait de nombreux points communs sur une voire plusieurs étapes dans la constitution, en autonomie, de l'acte d'apprendre. Par conséquent, nous ne retiendrons que le cheminement général décrit par le plus grand nombre ; l'objectif étant de synthétiser la construction de l'acte d'apprendre grâce à l'approche praxéologique des stagiaires.

Ensuite, nous proposerons quelques pistes de recherche. Bien qu'il nous semble que chaque étape de la création[230] de l'acte d'apprendre puisse faire l'objet d'un approfondissement, nous réduirons nos perspectives d'investigation dans seulement trois directions :

- qu'en est-il du cheminement des apprenants concernant la création d'un savoir-faire pour apprendre, en autonomie, dans le cadre d'une formation individualisée et informatisée dont l'objet n'est pas l'utilisation d'outils de bureautique ?
- Les résultats de cette recherche s'appliquent-ils à un dispositif de FOAD ou à celui d'un centre de ressource ?
- Qu'en est-il de la zone proximale de développement dans le cadre d'un dispositif d'autoformation ?

Enfin, nous terminerons cette conclusion en nous adressant plus particulièrement aux centres de formations, entrant dans le cadre de notre recherche. Nous mettrons en avant certaines dispositions qui nous semblent judicieuses d'envisager voire de débattre pour améliorer l'environnement et la relation pédagogique. Nous traiterons plus spécifiquement la relation et la pédagogie du formateur vis-à-vis de l'apprenant ainsi que l'aménagement des pôles d'entraide entre pairs.

A. Le cheminement de la construction de l'acte d'apprendre

Nous pouvons concevoir trois périodes, rythmant l'auto-construction de l'acte d'apprendre par les sujets. En début de formation, les pratiques pour apprendre peuvent être qualifiées d'intuitives, les actions d'instinctives et l'activité prépondérante d'affective. Ensuite, les stagiaires abordent la formation avec quelques repères. Ils mettent en place des pratiques constructives. Ils adoptent une

[230] Emergente de l'efficience d'une démarche personnelle dans l'acquisition de connaissances en bureautique grâce à un dispositif adéquat

approche méthodique tant dans l'assimilation des leçons que dans la résolution de situations-problèmes. Enfin, l'expérience aidant, ils "décontextualisent" pratiques et méthodes des situations spécifiées. Ils conceptualisent des habitudes pour apprendre tout en cherchant le sens personnel de l'acte. Ils formalisent et théorisent leur savoir-apprendre. De plus, ils affinent une représentation de ce qu'est apprendre en autoformation.

Nous allons reprendre ces trois périodes pour appréhender l'enchaînement concernant le cheminement de la construction de l'acte d'apprendre. Nous tenons à spécifier que ces trois temps sont schématiques car, comme nous l'avons déjà dit, ils ne sont pas aussi distincts. Au moment même d'une action, nous pouvons trouver, au niveau du discours privé, des indices d'une approche méthodique en réaction à une rétrospection sur une activité intuitive antérieure et un début de conceptualisation d'une habitude.

1. L'activité intuitive

Lors d'une évaluation de synthèse, l'activité intuitive est la manifestation d'une méconnaissance des procédures, contenues dans les leçons du didacticiel. Les apprenants, nouvellement intégrés dans le dispositif de formation, minimisent alors la cause d'une telle situation et concluent immédiatement à un oubli.

Ne sachant que faire, ils agissent et, pour cela, font appel à leur intuition. Plus encore, n'ayant pas de savoir-faire pour apprendre dans un tel environnement, ils utilisent spontanément des pratiques instinctives en lien avec une représentation non objectivée de l'apprentissage. Celle-ci se résume à un enregistrement mnémonique des informations dont l'objet est une restitution ultérieure, presque termes à termes.

Ils vont devoir vivre toute une activité intuitive et improductive, à la recherche de la solution concernant la consigne, pour prendre conscience que la cause du problème n'est pas un oubli mais une méconnaissance. L'activité affective, notamment à travers le ressenti de la frustration et l'élan de désir de réussir, est essentielle pour admettre cette méconnaissance mais aussi pour en chercher la cause. En effet, leur activité ne s'arrête pas à l'obtention du résultat par l'appel du formateur. Ne pouvant tolérer l'échec, les stagiaires ne se contentent pas d'admettre qu'ils n'ont pas correctement assimilé les informations des leçons. Ils vont plus loin et remettent en cause quelquefois leurs capacités. Plus généralement, ils interrogent, par le jeu de rétrospection et d'introspection, leur pratique instinctive, employée lors de l'assimilation des leçons.

Dès lors, le vécu de l'activité intuitive, inefficace et frustrante va permettre aux sujets de prendre contact avec leurs pratiques pour apprendre et d'adopter une approche plus constructive. Nous avons pu constater, à ce stade, que quinze stagiaires sur dix-neuf ont mis en place la prise de notes, suite à l'inefficacité des pratiques instinctives lors de l'assimilation des leçons.

Dès cette étape, les apprenants sont sensibilisés au fait qu'ils devront entretenir un contact permanent avec l'action tant au niveau de la méthode qu'à celui de l'intention et de la finalité. D'autre part, ils perçoivent que l'apprentissage s'articule avec une activité affective les impliquant complètement. Plus encore, ils expliquent la responsabilité du problème par des complexes, des défaillances, des situations socioprofessionnelles, une histoire. Dès lors, l'échec n'est plus celui d'une évaluation sans

conséquence, il est celui de l'individu. Se construire des méthodes et des pratiques efficaces devient un besoin voire une nécessité pour une "pérennité affective". Les stagiaires puisent alors dans une force et une énergie importante qu'est le refus de l'échec personnel. La plupart des apprenants a souvent fait preuve d'une opiniâtreté et d'une obstination dans les activités pour repousser le plus tard possible le bilan de l'échec.

Emergente d'un dispositif privilégiant l'initiative du sujet, l'activité intuitive sert en quelque sorte de mise en situation, favorable à une démarche praxéologique. Le sujet prend pleinement conscience de sa participation centrale et active dans l'évolution de son apprentissage. Il conçoit maintenant qu'il doit entretenir un rapport étroit, raisonné et conscient à l'action. Il est sensibilisé à l'importance d'une pratique méthodique. Il apprend à gérer son activité affective pour que celle-ci ne soit qu'une source supplémentaire de motivation pour réussir efficacement et pour se construire un acte d'apprendre. Tout ceci n'est pas systématiquement et directement conscient chez des sujets après une activité intuitive. Cependant, chaque expérience de cette nature, se concluant par un résultat négatif, tend à faire passer de l'inconscient au préconscient et enfin à la conscience les dispositions personnelles pour apprendre à apprendre en autoformation.

2. Le rapport étroit à l'action et l'approche méthodique

Le rapport étroit à l'action est principalement une réaction à l'inefficacité de l'activité intuitive. Les apprenants ne focalisent plus uniquement leur attention sur l'obtention d'un résultat mais sur les moyens pour y arriver. L'action est motivée par des intentions voire par une réflexion. A chaque mouvement correspond, au niveau du discours privé, un monologue justifiant et expliquant sa présence effective au sein de l'activité. Plus précisément, les sujets étayent leurs actions sur une base d'opération, correspondant à une vision globale de l'activité à entreprendre et un modèle personnel d'actions. Cette représentation de l'activité à entreprendre s'élabore principalement par la réunion d'une assimilation des connaissances des leçons et de son accommodation dans le cadre de l'énoncé d'une consigne.

Toute la réflexion dans et sur l'action confère aux sujets une prise de conscience relativement fine et objective de l'activité menée. Dans ces circonstances, les stagiaires adoptent une approche constructive et raisonnée, en réaction à des démarches antérieures improductives et instinctives. La méthode, imaginée suite à une ou plusieurs activités intuitives, est réinvestie lors de cette approche étroite avec l'action.

L'activité affective apparaît notamment lors de la résolution de l'erreur pendant l'évaluation de synthèse. Elle exprime à nouveau le ressentiment de la frustration et du désir. Plus exactement, au moment des conflits intra-cognitifs, son rôle consiste à encourager le questionnement sur la cause de l'erreur et à amorcer une démarche de localisation et d'identification de l'erreur. A ce stade, nous pouvons envisager l'activité affective comme un des moteurs de l'activité cognitive, des introspections et du rapport à soi. En effet, elle encourage l'émergence des réitérations (concrètes, mentales ou par comparaison) des démarches initiales, redouble l'attention du sujet et renforce la prise de conscience de ce qui a été fait tant au niveau des précautions prises qu'à celui de l'exécution de la base d'opération.

Cette étape, correspondant à l'approche méthodique et raisonnée des apprenants, contribue pleinement à la mise en place mais aussi à l'affinement et à la maturité des pratiques personnelles. Le discours privé des sujets traite à la fois du rapport à l'action dans un souci d'efficacité et du rapport à la méthode et à la pratique habituelle dans le cadre de l'efficience. Le co-étayage entre ces deux rapports enrichit le phénomène d'auto-construction de l'acte d'apprendre.

L'approche méthodique comme le rapport étroit à l'action proviennent expressément du vécu affectif occasionné par l'inefficacité de l'activité intuitive. En réaction à l'inacceptable échec, les stagiaires vont tendre vers un désir c'est-à-dire celui de réussir les exercices mais aussi fondamentalement, leur formation et leur intégration professionnelle. Autrement dit, ils refusent toute frustration par l'expression du désir. La "rééquilibration" des sentiments opposés compose un renforcement de la motivation relative à la construction de l'acte d'apprendre. L'approche méthodique et le rapport étroit à l'action en sont les outils voire les instruments de la construction de soi comme apprenant autonome dans un dispositif d'autoformation.

3. La formalisation des savoir-faire pour apprendre

Au cours des diverses leçons et des évaluations de synthèse, les stagiaires ne se contentent plus d'entretenir un rapport étroit uniquement avec l'action. Une attention accrue est portée sur la mise en place de pratiques méthodiques dans une situation spécifiée. Puis, ces pratiques efficaces sont, à nouveau, réinvesties dans des contextes différents et ainsi de suite. L'expérience d'applications personnelles, répétées dans le centre de formation, invitent dès lors les apprenants à formaliser leurs pratiques pour qu'elles deviennent habituelles. Ils construisent ainsi leur acte d'apprendre tout en l'affinant toujours plus de par le maintien d'une démarche praxéologique.

Le rapport étroit à l'action contribue, pour une grande part, à la prise de conscience de l'action, de la méthode mais aussi des rétrospections, des introspections et des raisonnements sous-jacents. Avec le temps, les sujets vont, en profondeur, comprendre leurs actes jusque dans la granularité fine des détails. Dès lors, au fur et à mesure, une méthode se détache du contexte de la situation spécifiée et se conceptualise. Ainsi les savoirs pratiques et les savoir-faire font l'objet d'une formalisation et deviennent des savoirs procéduraux et des savoirs théorisés par les apprenants. MALGLAIVE parle de savoir en usage pour illustrer ce processus de formalisation de la construction de savoirs liés à l'action.

Cette "décontextualisation" et cette conceptualisation, dans la manière d'agir méthodiquement et personnellement pour apprendre, servent à la formation d'habitude. La composition consciente d'une pratique efficace et transférable enrichie l'activité pour apprendre. Elle rassure les apprenants qui avaient besoin de repères, en début de formation, confrontés à une situation d'apprentissage nouvelle puisque laissée à leur initiative et à leur responsabilité. Ainsi les pratiques habituelles vont non seulement être conscientes, jusque dans les moindres détails, mais elles vont également susciter des introspections pour comprendre leur émergence en lien avec un rapport à soi. Ici, il ne s'agit pas seulement d'une adéquation de l'habitude avec une personnalité ou des habiletés. Nous avons observé que la recherche d'un sens personnel à une méthode fait appel aussi à des expériences hors formation continue. De nombreux apprenants sont remontés jusqu'à leurs façons de faire pendant la

formation initiale pour comprendre que cette pratique correspond à une approche personnelle, à des compétences et à des capacités, à leur singularité. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'acte d'apprendre est profondément ancré chez les acteurs et que l'habitude est difficilement contrariée par des recommandations. L'acte d'apprendre n'est plus seulement le rassemblement de pratiques formalisées. Il est intimement lié à la personnalité de son auteur. Il est la réunion d'un rapport à l'action et d'un rapport à soi (habiletés, compétences, histoire, expérience, personnalité, etc.).
Cette activité métacognitive n'est pas sans incidence sur la représentation des stagiaires concernant l'apprentissage. S'ils percevaient, en début de formation, l'acquisition de connaissances comme un enregistrement d'informations et de procédures[231], la représentation de ce qu'est apprendre a évolué au cours de leurs démarches praxéologiques notamment au stade de la formalisation des méthodes. Elle est maintenant rattachée à l'action, à des pratiques et à des méthodes. Elle s'inscrit dans une participation active. La notion d'erreur y est constructive. Plus globalement apprendre consiste à comprendre à la fois le contenu de la formation et la manière personnelle d'acquérir des connaissances.
En même temps, toute une représentation de soi comme apprenant se met en place. Si, pour les plus fragiles, il était question de mettre en avant des complexes et de dépeindre une image de soi dont le maître mot était le manque de structure, le stagiaire, s'organisant mieux, aborde une représentation plus objective grâce aux démarches praxéologiques. Celles-ci permettent aux sujets de mieux se connaître comme apprenant. Ainsi quelques acteurs décelaient certaines particularités telles que la précipitation ou le manque d'attention. D'autres découvraient des habiletés comme, par exemple, une meilleure assimilation due au passage à l'écrit ou à une démarche d'expérimentation. Tous ont été amenés révéler une partie de soi à travers les rétrospections et les introspections suscitées par l'action, l'erreur, la méconnaissance, la méthode, la pratique, l'expérience, etc.

Pour les dispositifs d'individualisation de la formation et ceux de l'autoformation, nous pouvons mesurer l'efficacité en terme d'acquisitions de connaissances propres à la discipline envisagée. Cela se complique lorsque l'on cherche à évaluer l'ampleur de l'efficience de ces dispositifs. Une meilleure connaissance de soi comme apprenant, une modification de la représentation de ce qu'est apprendre, une construction d'un savoir apprendre en autonomie, une gestion de l'activité affective sont, entre autres, quelques richesses provoquées par une démarche praxéologique avec des pairs et un formateur à distance. Nous omettons sûrement d'autres bienfaits que les apprenants ne sont pas venus chercher en poussant la porte, pour la première fois, du centre de formation. Dans leur espace de travail respectif, les stagiaires sont confrontés à eux-mêmes lorsqu'ils tentent d'agir dans une situation d'apprentissage nouvelle que représente un dispositif d'autoformation.

B. Quelques pistes de recherche

Entre autres, nous avons en tête trois objets d'interrogation suite à cette recherche. Dans quelle mesure le formateur aide l'apprenant à aller au-delà de ce qu'il ne sait pas faire. Autrement dit, la

[231] Afin de les ré-appliquer dans une évaluation voire dans un contexte professionnel.

présence de l'animateur à proximité des stagiaires n'était-elle pas en inadéquation avec une zone proximale de développement, dans le cadre de l'auto-construction de l'acte d'apprendre ? Par ailleurs, qu'est-ce qui est intrinsèquement lié à la relation homme/machine concernant l'auto-formation dans sa façon personnelle d'apprendre ? Enfin, pouvons-nous retrouver un processus général de la construction de l'acte d'apprendre, similaire à celui de cette étude, dans un dispositif de F.O.A.D. ou dans celui d'un centre de ressources ?

1. La zone proximale de développement

Nous ne remettrons pas en cause la pédagogie relative à la mise en situation des apprenants en zone proximale de développement[232]. L'aide d'une tierce personne semble, par conséquent, indispensable pour aller au-delà d'un obstacle et pour accéder à un niveau de développement supérieur. Là encore, nous ne contestons pas la véracité de ces propos mais nous nous permettons de relativiser le caractère indispensable de l'aide du formateur pour accéder à un stade supérieur de développement, notamment dans la construction de l'acte d'apprendre.

Dans le dispositif qu'est le nôtre, cette présente étude a montré qu'une démarche praxéologique était engagée pour résoudre les situations-problèmes lorsque le formateur était à distance. Dès que celui-ci se rapprochait de l'espace de travail d'un stagiaire en difficulté[233], toute recherche de la solution, toute rétrospection sur l'activité menée, toute introspection pour comprendre le sens de l'acte étaient interrompues. En effet, les apprenants ne tentaient plus d'aller au-delà de l'obstacle par une démarche praxéologique, synonyme de développement dans la formation de l'acte d'apprendre personnel. Seule la solution de la consigne était attendue par les sujets. L'intervention du formateur avait avorté une recherche de la cause de la situation-problème. Les acteurs n'opéraient dès lors plus de rétrospections sur leur pratique d'assimilation des leçons.

Nous pouvons observer que la distance proposée aux stagiaires pour favoriser l'initiative et la démarche praxéologique responsabilise les acteurs dans la construction de l'acte d'apprendre et dans la résolution de la situation-problème. Autrement dit, implicitement nous transmettons le message suivant aux stagiaires : « vous êtes l'outil principal pour apprendre, recherchez le procédé qui vous convient et gérez votre formation. Nous, l'équipe pédagogique, nous sommes là pour vous aidez ». Cependant la sollicitation de l'aide de l'animateur peut être perçue comme un échec personnel pour les apprenants. La plupart du temps, les stagiaires vont accéder à un stade supérieur sans l'aide du formateur. En effet, la construction de méthode, la mise en place de stratégie de résolution de problème, la gestion de l'activité affective, le rapport étroit, raisonné et conscient à l'action, la formalisation des pratiques méthodiques sont effectives, efficaces et personnelles parce que le formateur est à une distance significative, propice à l'autoformation.

Nous ne sommes pas en train de prôner la "solo-formation". Nous l'avons déjà mentionné, l'accompagnateur, le pédagogue, le concepteur de l'aménagement de l'espace de formation sont

---

[232] VYGOTSKY (1985) définit cette dernière comme « *une distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par un formateur ou collabore avec des pairs plus avancés* ».

[233] Dont l'activité était intuitive avec des pratiques pour apprendre instinctives.

indispensables. Dans ces présentes fonctions, le formateur aide à dépasser l'obstacle et à accéder à un stade de développement supérieur. D'autre part, les pairs ont également un rôle important à jouer dans la construction de l'acte d'apprendre. Cependant soulignons une nouvelle fois que la collaboration d'un pair peut être utile mais qu'elle n'est pas systématiquement présente pour développement des capacités à apprendre à apprendre et ceci en autonomie.

Il nous semble être pertinent d'aller plus loin c'est-à-dire d'enrichir et de comprendre finement à quoi correspond la zone proximale de développement. En quoi l'aide du formateur est indispensable et dans quelle circonstance, à quel moment et sur quel objet de développement. De plus en plus, se mettent en place des dispositifs de Formation Ouverte et A Distance. Il nous paraît plus qu'important de connaître les circonstances de développement des compétences métacognitives et des zones favorables à celles-ci si nous souhaitons faire de la FOAD un dispositif qui soit opérationnel.

2. Si nous changions l'objet de la formation des stagiaires

Cette proposition concerne principalement deux points. A plusieurs reprises, nous avons constaté que l'objet de la formation[234] était spécifique. Il restreint la notion d'apprentissage. Par exemple, le raisonnement déductif est peu suscité dans l'activité des stagiaires. De plus, les supports pédagogiques étaient relativement limités. A part les notes prises par les acteurs, les outils utilisés constituaient un ensemble, livré avec les didacticiels et fourni par un même et seul éditeur. La situation de la formation de bureautique est donc particulière. Par conséquent, nous pouvons nous interroger sur l'incidence de cette formation par rapport au dispositif d'autoformation.

Nous pensons qu'un autre objet d'apprentissage pourrait modifier et enrichir l'acte d'apprendre des stagiaires sans pour autant changer fondamentalement la démarche praxéologique, le rapport à l'action, le rapport à la méthode, le rapport à soi, le mécanisme de formalisation et la gestion de l'activité affective. En effet, nous avons pu observer que les fondements d'une démarche d'autonomisation dans une situation d'apprentissage étaient stimulés par l'environnement pédagogique (aménagement de l'espace de travail et distance significative entre le sujet et le formateur). Donner la possibilité d'agir dans une situation nouvelle, prendre des initiatives et réguler ces pratiques instinctives demandent un contexte favorable dans lequel l'apprenant ne craint pas d'être juger. L'absence de rapport intersubjectif dans la relation homme/machine contribue, pour une grande part, à exprimer les intuitions, les idées, les raisonnements personnels et surtout à commettre des erreurs qui s'avèreront constructives.

Il nous semble, de ce fait, intéressant d'analyser l'incidence de l'objet de la formation et celle du dispositif d'autoformation. Ainsi, nous pourrions approfondir la compréhension de l'efficience de la relation homme/machine, de la distance du formateur, du réseau d'entraide entre pairs au niveau de la construction de l'acte d'apprendre. Nous serions au cœur même des processus cognitifs et métacognitifs engagés dans un dispositif de formation individualisée, informatisée et qui tend vers l'autonomisation et la responsabilisation du stagiaire dans son auto-apprentissage pour apprendre.

[234] C'est-à-dire l'apprentissage des outils de bureautique.

L'objet de la formation, la bureautique, avec les séquences pédagogiques du didacticiel[235], conditionne l'activité métacognitive de l'apprenant. Par exemple, les rétrospections sont généralement orientées vers la pratique d'assimilation des leçons ou vers la démarche comportant l'erreur commise. Ces deux étapes sont les seules durant lesquelles le sujet n'est pas guidé par le didacticiel. A de nombreuses reprises, les stagiaires évoquaient qu'ils devaient respecter à la lettre la procédure et les formules, reconnu par le programme informatique. Imaginons maintenant que les outils pédagogiques ne soient pas aussi directifs mais plus diversifiés et plus nombreux et que, d'autre part, l'objet de la formation soit plus abstrait et moins rigide. Que reste-t-il de la démarche praxéologique et de l'auto-construction de l'acte d'apprendre, vues dans cette recherche ?

En répondant à cette question, nous connaîtrons également les interpénétrations de l'action, de l'activité cognitive, de l'activité affective et de l'activité métacognitive. Lors "des rencontres mondiales sur l'autoformation", en juin 2000, nous nous interrogions sur les processus cognitifs de l'émergence de l'auto-construction de l'acte d'apprendre. Il nous semble qu'une recherche, étayée par cette présente, pourrait apporter quelques éléments de réponses objectifs, d'où la proposition suivante : *si nous changions l'objet de la formation des stagiaires...*

3. L'auto-construction de l'acte d'apprendre en F.O.A.D. et en Centre de Ressources

Le dispositif de la formation individualisée s'est relativement stabilisé. Le réseau IOTA + et les groupes de réflexion régionaux et nationaux des APP ont permis une certaine formalisation des pratiques tout en gardant, pour chaque centre, une autonomie et une identité particulière. En 2001, un colloque sur l'autoformation, à Montpellier, intégrait les APP et les centres d'individualisation de la formation parmi les dispositifs produisant, chez les apprenants, une autonomie pour apprendre.

Cependant l'autoformation ne se résume pas à un dispositif pédagogique. La F.O.A.D. et les centres de ressources exigent également une démarche active et autonome chez les apprenants. Ces dispositifs prévoient une distance significative entre les acteurs de la formation (équipe pédagogique et pairs), une initiative et une organisation laissées au sujet-apprenant, une relation homme/machine dans l'assimilation des informations, une individualisation de la formation, etc. Les points communs sont nombreux et laissent imaginés une corrélation entre l'auto-construction de l'acte d'apprendre en APP et en F.O.A.D. voire en centre de ressources.

Cependant nous notons également des points de divergence. L'aménagement de l'espace pédagogique diffère. Les apprenants n'ont pas forcément une relation directe avec leurs pairs. Les outils et les instruments varient. De plus, si les formations individualisées ont eu le temps d'acquérir une certaine maturité[236], les centres de ressources viennent tout juste de se stabiliser et la F.O.A.D. a du mal à se mettre en place efficacement. Par conséquent, des différences notables sont à prendre en compte pour comprendre le concept d'autoformation dans l'approche éducative et cognitive de l'autoformation. Nous ne pouvons donc pas transférer les résultats de cette recherche et les valider comme conformes en F.O.A.D. et/ou en centre de ressources.

---

[235] Une leçon, animée par une démonstration et commentée par une voix-off, précède un exercice de renforcement et ceci à quatorze reprises, lors d'un chapitre. A la conclusion de celui-ci, une évaluation de synthèse propose une auto-évaluation de l'assimilation des procédures.

[236] Cela fait plus de vingt ans que les premiers APP ont été mis en place en France.

Pourtant l'efficience est la même puisqu'elle consiste à construire un acte d'apprendre personnel en même temps que le sujet acquiert des connaissances et ceci en (semi-)autonomie. De ce fait, une partie de cette présente étude peut permettre de comprendre l'approche d'un apprenant dans la construction de l'acte d'apprendre en F.O.A.D. et en centre de ressources. Réciproquement, les variations que proposent ces dispositifs peuvent éclairer la singularité de la formation individualisée et informatisée.

Il nous semble que l'apprenant, dans sa réaction à de nouvelles situations d'apprentissage, fait toujours appel à son intuition, à des pratiques instinctives, à des démarches de tâtonnement. Il régule et formalise ses méthodes et ses pratiques pour apprendre conjointement avec des situations-problèmes quel que soit le dispositif. Les démarches praxéologiques telles que les rétrospections sur l'action ou les introspections sur soi dans l'action semblent être le fondement de l'émergence de l'autonomie dans l'apprentissage. Tout ceci nous pousse à envisager des recherches comparées sur cet objet d'étude qu'est l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel. Elles permettront de comprendre mieux encore l'apprenant et ses activités en autoformation. Elles contribueront à proposer un dispositif pédagogique plus performant.

C. L'incidence de cette recherche sur l'approche éducative

Notre recherche s'inscrivait dans une approche cognitive de l'autoformation. Cependant nous ne pouvions ignorer l'incidence de la proximité de certains supports pédagogiques dans l'espace de travail de l'apprenant tout comme celle des pairs sur l'activité des stagiaires. Nous ne pouvions non plus occulter la modification des comportements lors de la présence ou de l'absence de l'animateur dans la salle de formation.

Il est évident que nous n'avons aucune leçon à donner, encore moins aux personnes de terrain c'est-à-dire aux équipes pédagogiques des centres de formation individualisée et informatisée. Nous souhaitons simplement faire part de ce qui ressort de notre étude pour ne serait-ce qu'engager une discussion constructive sur trois axes : l'aménagement de l'environnement pédagogique, un terrain propice à la relation d'entraide entre pairs et la relation apprenant/formateur.

1. L'aménagement de l'environnement pédagogique

Nous souhaitons aborder le choix de l'acteur concernant l'utilisation des supports et des outils pédagogiques. Les stagiaires choisissent les outils et les instruments de leur apprentissage en fonction de leur situation dans l'environnement pédagogique. Ils sélectionnent les supports suivant un mouvement centrifuge. Ils utilisent, tout d'abord, les outils directement accessibles et les plus proches d'eux. Si ceux-ci ne conviennent pas alors ils élargissent leur champ de vision et prendront des supports plus éloignés. Nous avons vu ce phénomène notamment lors de la manifestation de l'intuition mais aussi dans le rapport étroit, raisonné et conscient à l'action. Les stagiaires se centraient tout d'abord sur l'outil d'application[237] en face d'eux puis se focalisaient sur leurs notes voire sur un

[237] C'est-à-dire l'outil de bureautique : Word, Excel ou Access

support d'aide. Recherchant toujours la résolution de la situation-problème, ils sollicitaient des ressources toujours plus éloignées telles les pairs ou le formateur.

Une situation-problème est toujours une situation nouvelle dans laquelle la pratique habituelle est inappropriée. Dès lors, spontanément l'apprenant recherche intuitivement la réponse dans les supports directement accessibles. Ceux-ci sont également les plus utilisés, par conséquent, le sujet peut agir immédiatement voire automatiquement.

Puis progressivement, l'apprenant modifie sa démarche relative à la recherche de solutions ou de quelques éléments de réponse. Plus il utilise un support éloigné, plus il doit organiser sa méthode de recherche. Le fait même de se déplacer pour acquérir un outil d'aide demande une intention et un certain raisonnement qui ne sont pas toujours présents lors de l'utilisation d'un support pédagogique immédiatement accessible. D'autre part l'utilisation d'outil d'aide éloigné n'étant pas fréquent, l'acteur se doit d'adopter une démarche méthodique. Nous l'avons constatée, entre autres, avec Sylvie. Cette stagiaire avait pris connaissance de la table des matières et du lexique. Ensuite, elle avait repéré des mots correspondant au thème de sa recherche. Enfin, elle avait sélectionné deux ou trois leçons pour réviser la procédure à suivre concernant la consigne de l'évaluation de synthèse.

Au fur et à mesure de l'évolution du mouvement centrifuge, l'apprenant se détache des pratiques instinctives et des actions intuitives. Prenant conscience de l'inefficacité de celles-ci, il prend un certain recul par rapport à la situation-problème. Dès lors, poussé par le désir de réussir, il prend en compte l'ensemble des outils à sa disposition et adopte une démarche plus raisonnée et méthodique.

Nous avons constaté, chez l'ensemble des apprenants, la présence de ce mouvement centrifuge dans le choix des supports pédagogiques correspondant à un changement de leur comportement face à la situation-problème.

A partir de ce constat, nous devons nous interroger sur l'emplacement de tel ou de tel support en fonction de sa vocation et du but recherché par le concepteur du dispositif pédagogique. En d'autres termes, l'emplacement d'un livre dans l'espace d'autoformation doit correspondre à un besoin d'efficacité pour le sujet-apprenant mais aussi à une intention pédagogique de la part du formateur. Si, de prime abord, l'efficience du dispositif peut échapper au stagiaire, l'aménagement de l'espace pédagogique doit montrer qu'elle est recherchée par le pédagogue. D'ailleurs, l'individualisation demande une certaine autonomie des apprenants. A partir de ce postulat, l'équipe pédagogique tente d'aménager l'espace de travail des stagiaires pour leur permettre de résoudre certains problèmes par la mise à disposition d'outils.

En fonction du mouvement centrifuge et des intentions des concepteurs de l'environnement pédagogique, nous pouvons enrichir ou appauvrir la quantité de supports présents dans l'espace de travail des acteurs. Par exemple, si nous désirons une relation d'entraide entre pairs plus constante et fréquente, nous pourrions mettre les supports pédagogiques d'aide au-delà du cercle des apprenants appartenant à un pôle d'activité[238]. Réciproquement, proposer un large éventail d'outils dans l'espace restreint de l'acteur va retarder voire annuler toute relation d'aide avec un voisin.

[238] Nous avons trois pôles dans la salle de formation en bureautique : le pôle de formation sur Word, un autre concernant Excel et un pour Access.

L'aménagement pédagogique correspond à un dosage savant qui fait qu'une ressource soit, dans un cas, directement utilisée et, dans un autre, le dernier recours[239]. La tâche est difficile car il n'est pas seulement question de savoir si tel ou tel outil doit être utilisé en première ou en dernier lieu. Il s'agit d'apprécier ce que suscite la présence ou l'absence de la ressource dans la résolution du problème. Par exemple, la distance significative entre l'animateur et le sujet maintient chez ce dernier une démarche praxéologique nécessaire à la régulation des pratiques instinctives, à la création et à l'affinement des méthodes et au processus général de l'auto-construction de l'acte d'apprendre personnel.

Nous devons engager une discussion avec les équipes de chaque centre de formation[240] pour réfléchir ensemble sur l'aménagement pédagogique de l'autoformation. La seule chose que nous pouvons affirmer est que la première ressource est l'acteur-apprenant et que la dernière est un enseignant.

2. Un terrain propice à la relation d'entraide

Nous allons maintenant aborder l'importance d'organiser des pôles d'activité pour favoriser l'entraide entre pairs. Bien que l'auto-formation ne soit pas synonyme de "solo-formation", les apprenants ont quelques réticences à demander de l'aide à un pair dans son voisinage. Nous avons pu voir que certaines dispositions encourageaient le contact puis la relation d'aide : la proximité, les points communs, l'utilisation des mêmes outils de formation, une progression similaire dans le parcours de formation. Le dispositif de formation ne permet pas toujours de regrouper ces points de rassemblement des individus. Nous avons même vu qu'il n'était pas toujours prévu pour développer les réseaux d'entraide entre pairs.

D'autre part, nous avons constaté le caractère exclusif de certains réseaux qui n'admettaient pas l'intégration immédiate des nouveaux apprenants. Nous ne pouvons réellement comparer les membres d'un réseau informel entre pairs à un clan bien que certaines règles soient présentes dans les deux notions. Par exemple, le cercle restreint exclut toute personne n'ayant pas des critères[241] et des qualités[242] nécessaires et utiles pour le groupe.

Enfin si le principe premier est la proximité des membres, le principe second est le besoin de stabilité. Sans ce dernier, aucun réseau d'entraide entre pairs ne semble possible. Le regroupement des personnes en pôle d'activité contribue à la stabilité des personnes et à la prise de repères. De plus, appartenant à une formation sur un outil identique, les points communs vont permettre d'engager un contact entre les individus. La proximité encouragera le suivi de l'évolution des pairs dans leur parcours et d'identifier les aidants potentiels.

Le pôle d'activité nous semble être essentiel pour développer la relation d'aide. Celle-ci est d'autant plus importante qu'elle peut renforcer la prise de conscience des actions entreprises, des intentions et des raisonnements sous-jacents, des fautes commises voire des pratiques méthodiques employées.

---

[239] Nous faisons ici référence au changement de comportement des acteurs en fonction de la distance entre eux et le formateur.

[240] APP, centre d'individualisation, centre d'autoformation, F.O.A.D., centre de ressources, etc.

[241] Par critères, nous faisons référence aux dispositions encourageant la relation d'aide : proximité, etc.

[242] La première des qualités est d'être identifié comme un aidant potentiel.

Effectivement, la sollicitation de l'aide d'un pair exige l'évocation de l'objet du problème, la description et l'argumentation de la démarche réalisée par l'acteur lui-même. La verbalisation à destination d'une tierce personne provoque ou renforce la prise de conscience. D'autre part la démarche est structurée par la mise en mots et par des règles propres au schéma de communication[243]. Ceci provoque, en quelque sorte, une analyse de l'activité menée. D'ailleurs certains sujets ont pu trouver leur erreur au moment même de cette évocation voire énonciation à destination d'un pair. Si tel n'est pas le cas, nous ne pouvons occulté, ensuite, l'importance de la collaboration du pair concernant la résolution du problème. Le phénomène de décentration et l'utilité du conflit cognitif contribuent à penser différemment l'action et renvoient l'apprenant à une réflexion sur ses intentions, sur son activité et sur son implication.

Même si un pôle d'activité produit un tant soit peu de bruit par la communication des apprenants entre eux, l'efficacité et l'efficience de la formation n'en sauront que plus accrues. Il permet, à lui seul, de susciter une relation sociale et une relation d'aide entre stagiaires. D'ailleurs, nous pouvons nous interroger sur la dimension sociale et sur la notion d'entraide dans le dispositif de F.O.A.D. Comment l'envisager, avec quelle support de communication ? Pouvons-nous considérer qu'une seule médiation avec un formateur suffit ?

3. La relation apprenant/formateur

Les résultats de cette étude montrent que les stagiaires demandent une relation d'aide et non un enseignement pour apprendre à utiliser un outil de bureautique. Cette relation impose que les apprenants soient principalement actifs et que les formateurs soient des facilitateurs pour résoudre les problèmes. Toute la question est de savoir comment peut-on faciliter la résolution des problèmes des acteurs. Plus encore, quels sont les réels problèmes des apprenants :

- est-ce une méconnaissance des leçons ou une pratique d'assimilation inefficace ?
- est-ce une erreur commise ou une absence de stratégie de localisation de l'erreur ?
- est-ce une activité intuitive ou une mauvaise gestion de l'activité affective ?
- etc.

L'objet d'un dispositif d'autoformation n'est pas tant de rendre l'apprenant autonome mais d'engager une acquisition des connaissances durable en s'appuyant sur ce qu'est un adulte avec ses expériences, ses qualités, sa personnalité. L'autonomie devient alors une conséquence de la construction de l'acte d'apprendre en autoformation.

Dès lors, pour le pédagogue, travailler avec l'apprenant sur ses compétences métacognitives, étayées sur ses initiatives et ses pratiques personnelles, permet de se focaliser sur les causes profondes des dysfonctionnements de l'acte d'apprendre. A partir de cette approche pédagogique, le sujet devient capable d'éliminer, seul, toutes situations-problèmes que sont la méconnaissance des leçons, une erreur commise et une manifestation d'une activité intuitive. En effet, en facilitant la prise de conscience des pratiques d'assimilation, des stratégies d'identification de l'erreur, de la gestion de

[243] Nous pouvons retrouver l'ensemble des règles régissant la communication dans le schéma de JAKOBSON. Cependant les plus essentielles pour les apprenants sont de maintenir une relation sociale et de transmettre un message fidèle à l'activité entreprise.

l'activité affective, les acteurs trouveront eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. De plus ils poursuivront la construction fine de leur façon d'apprendre personnelle en fonction, d'une part, de leurs expériences et de leur personnalité et, d'autre part, de l'environnement pédagogique.

Nous avons vu que lorsque l'animateur fournit la réponse au problème du sujet, il n'y a pas de réelles acquisitions des procédures chez l'apprenant. Nous avons même noté une certaine frustration. Les sujets déclaraient que laisser les commandes aux formateurs n'apportait pas de compréhension concernant leur activité et les causes de la situation-problème. Dès lors, une aide du formateur ne consiste pas à prendre en main souris et clavier afin d'exécuter une procédure ou une formule de calcul. Certains stagiaires manifestaient la volonté de comprendre pourquoi ils avaient commis l'erreur. L'appel du formateur représentait alors une aide personnalisée et circonstanciée sur la préoccupation des acteurs.
Ceci a de nombreuses répercutions sur la relation pédagogique. Tout d'abord, les stagiaires maintiennent une démarche active dans la relation d'aide. En effet, le formateur doit écouter toute l'action entreprise par les sujets. Au-delà de l'identification de l'erreur, il doit ensuite accompagner les apprenants dans la recherche de la cause de celle-ci. Au plus, il peut apporter quelques pistes ou quelques clefs de compréhension. Cependant, fondamentalement, seuls les acteurs doivent se prononcer pour comprendre pourquoi, eux-mêmes, n'ont pas atteint tel objectif, n'ont pas pu exécuter l'évaluation de synthèse, n'ont pas assimilé les connaissances, etc. C'est à ce niveau que nous percevons une jonction entre l'individualisation et l'autoformation. Il s'agit d'aider l'apprenant en facilitant la prise de conscience de son activité individuelle. Il est question de renvoyer au sujet sa propre image (ses actions, ses pensées, ses réflexions, ses comportements) et de puiser dans ses qualités personnelles (ses compétences, ses capacités, ses approches) pour qu'il se construise, se connaisse mieux et pour qu'il puisse résoudre ses problèmes seul.

Si le premier principe est de ne jamais fournir une solution (celle du formateur) au problème des stagiaires, si le second principe est de toujours permettre que la démarche des apprenants soit active, même dans la relation d'aide, le troisième principe est tout aussi primordial sinon plus : il s'agit de laisser à l'apprenant du temps et la possibilité de se construire lui-même. Nous avons longuement insisté sur l'importance d'une distance significative entre l'animateur et les acteurs. Celle-ci permettait d'encourager une démarche praxéologique dans laquelle l'outil principal pour résoudre les problèmes était l'apprenant lui-même. Par ailleurs, l'outil informatique[244] avec l'absence de rapport intersubjectif dans la relation homme/machine représentait un miroir renvoyant l'activité du sujet à son auteur c'est-à-dire lui-même. Il était donc le seul responsable de la situation-problème et était motivé pour rechercher la cause principale de celle-ci. Dans ce contexte pédagogique, l'accompagnement du formateur s'observe dans l'aménagement de l'espace de travail, dans le maintien de la distance entre lui et les stagiaires, dans des relations orientées vers un niveau métacognitif et dans un suivi des travaux effectués. Enfin le rapprochement entre l'apprenant et l'animateur semble se justifier dans une circonstance : à la demande d'aide de l'acteur qui n'a pu résoudre son problème malgré de nombreuses tentatives.

[244] Pouvant être symboliser par l'écran de l'ordinateur.

Il s'agit de construire et d'améliorer, ensemble, les dispositifs d'autoformation (salle d'individualisation, centre d'autoformation, F.O.A.D., centre de ressources, etc.). Nous avons proposé ici trois axes principaux c'est-à-dire la relation de l'apprenant avec son environnement pédagogique (outil informatique, support pédagogique), la relation d'aide entre pairs et l'accompagnement du pédagogue afin de penser l'environnement pédagogique.

Les dispositifs d'autoformation ne sont pas uniquement des moyens (supports, outils et aide) laissés à la disposition des sujets. Ils sont le socle de l'auto-formation de soi comme apprenant et l'auto-socio-construction de l'acte d'apprendre. L'aménagement de l'espace de travail est le terrain, le point d'appui à l'activité cognitive et métacognitive du sujet. Il est donc question d'accompagner l'apprenant dans sa propre construction suivant ses modalités et sa personnalité. Faut-il pour cela que ces deux derniers puissent s'exprimer librement et que l'espace pédagogique renvoie utilement les atouts du sujet dans sa construction et dans celle de son acte d'apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

AECSE, *Les Sciences de l'Education : enjeux et finalités d'une discipline.* Paris : INRP, 1993.

ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : E.S.F., 1997.

AUMONT, B., MESNIER, P.-M. *L'acte d'apprendre.* Paris : P.U.F., 1992.

BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.* Paris : J. Vrin, 1972.

BACHELARD, G. *Epistémologie.* Textes choisis par Dominique LECOURT. Paris : P.U.F., 1971.

BANDURA, A. *L'apprentissage social.* Paris : P. Mardaga, 1980.

BARBIER, J.-M. *L'évaluation en formation.* – 2e ed. Paris : P.U.F., coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1990.

BARBOT, M.-J., CAMATARRI, G. *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation.* Paris : P.U.F., 1999.

BERBAUM, J. *Apprentissage et formation.* Paris : P.U.F., 1984.

BESNARD, P., LIETARD, B. *La formation continue.* Paris : P.U.F., 1976.

BLANCHET, A. *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Dunod, 1985.

BLANDIN, B. *Formateurs et formation multimédia, les métiers, les fonctions, l'ingénierie* - Paris : Les Editions d'Organisation, 1990.

BRUNER, J. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle.* Paris : Editions Eshel, 1991.

BRUNER, J. *Savoir faire, savoir dire.* Paris : P.U.F., 1983.

CARRE, P. *L'autoformation dans la formation professionnelle.* Paris : La documentation française, 1992.

CHAMBAT, P., LEVY P. *Les nouveaux outils du savoir.* Paris : La Découverte, 1991.

CLAPAREDE, E. (1931) *L'éducation fonctionnelle.* – 6e ed. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1973.

COURTOIS, B., PINEAU, G. *La formation expérientielle des adultes.* Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle : La Documentation française, 1991.

COSTERMANS, J. *Les activités cognitives : raisonnement, décision et résolution de problèmes.* Paris, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Neurosciences & cognition, 1998.

CRINON, J., GAUTELLIER, C. *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris : Retz, coll. Education active et société, 1997.

DE LANDSHEERE, V. *L'éducation et formation.* Paris : P.U.F., coll. Premier cycle, 1992.

DELACOTE, G. *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes.* Paris : O. Jacob, 1996.

DIEUZEIDE, H. *Les nouvelles technologies : outils d'enseignement.* Paris : Nathan, coll. Repères pédagogiques, 1994.

DOISE, W., MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence.* InterEditions, 1981.

DUFOYER, J.-P. *Informatique, éducation et psychologie de l'enfant.* Paris : P.U.F., 1988.

FLORES, C. *La mémoire.* Paris : P.U.F., 1972.

FRAGNIERE, J.-P. *Comment réussir un mémoire, comment présenter une thèse, comment rédiger un rapport.* Paris : Dunod, 1986.

GALPERINE, P. *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance.* Paris : P.U.F, 1981.

GALVANI, P. *Quête de sens et formation.* Paris : L'Harmattan, 1997.

GOGUELIN P. *La formation continue des adultes*, Paris : PUF, 1983.

HIGELE, P., HOMMAGE, G., PERRY E. *Ateliers de Raisonnement Logique*. CAFOC NANCY METZ, 1992.

HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'applications actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris : Edition de Minuit, 1963.

JOAS, H. *La créativité de l'agir*. Paris : Éditions du Cerf, 1999.

KNOWLES, M. *L'apprenant adulte*. Paris : Editions d'organisation, 1990.

KNOWLES, M. *Self-directed learning : a guide for learner and teachers*. New-York : Association Press, 1975.

LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines*. Paris, C.N.R.S., 1993.

LE MOIGNE J.-L. *Les épistémologies constructivistes*. Paris : P.U.F., 1995.

LEMOINE, C. *Connaissance d'autrui, enjeu psycho-social*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 1994.

LENGRAND, P. *Le métier de vivre*. Peuple et culture, 1994.

LEONTIEV, A.N. (1972) *Le développement du psychisme* (traduction française). Paris : Editions sociales, 1976.

LERBET, G. *L'autonomie masquée*. Paris : L'Harmattan, coll. Cognition et formation, 1998.

LERBET, G. *Système, personne et pédagogie*. – 2e ed. Paris : E.S.F., 1993.

LEVY, P. *Qu'est-ce que le virtuel ?* Paris : La découverte, 1995.

LEVY, P. *Les technologies de l'intelligence*. Paris : La découverte, 1990.

LIVET, P. *La communauté virtuelle : action et communication*. Paris : Editions de l'éclat, 1994.

LONG, H. *Self-directed learning - Emerging theory and practice*. University of Oklahoma, 1989.

MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. Paris : P.U.F., coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1990.

MEAD, M. *Moeurs et sexualité en Océanie*. Paris: Plon, 1963.

MEIRIEU, P. *Apprendre... Oui mais comment*. Paris : E.S.F., 1987.

MIALET, J.-P. *L'attention*. Paris : P.U.F., 1999.

MORIN, E. *La méthode*. Paris : Seuil, Tome1 "La nature de la nature", 1977.

MUCCHIELLI, R. *L'observation psychologique et psychosociologique*. Paris : E.S.F., 1974.

OUELLET, A. *Processus de recherche, une introduction à la méthodologie de la recherche*. Québec : Presse de l'Université du Québec, 1994.

PERRIAULT, J. *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et formation, Séries Références, 1996.

PIAGET, J. *Le Langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*. - Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1976.

PIAGET, J. *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F., coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1974 (a).

PIAGET, J. *La prise de conscience*. Paris : P.U.F., coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1974 (b).

PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, coll. Folio-essais, 1969.

PIAGET, J., INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris : P.U.F., 1966.

PICARD, M., BRAUN, G. *Les logiciels éducatifs*. Paris : P.U.F., 1987.

PINEAU, G., Marie-Michèle. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Saint-Martin, 1983.

PLOT, B. *Ecrire une thèse ou un mémoire en Sciences Humaines*. Paris : Champion, coll. Unichamp, 1986.

PORCHER, L. *Les auto-apprentissages*. Paris : Hachette, 1992.

POSTIC, M., DE KETELE, J.-M. *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F., 1988.

POURTOIS, J.-P., DESMET, H. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Paris : P. Mardaga, 1988.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Collin, 1995.

REBOUL, O. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : P.U.F., 1980.

ROGERS, C. (1969) *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1988.

ROGERS, C. *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF, coll. Horizons de la psychologie, 1980.

SCHWARTZ, B. *L'informatique et l'éducation*. Paris : La documentation française, 1981.

SCHWARTZ, B. L'*éducation demain*. Paris : Aubier Montaigne, 1973.

TESSIER, G. *Pratiques de recherche en Sciences de l'Education*. Rennes : P.U.R., 1993.

TOUGH, A. *The adult's learning projects*. Toronto : The Ontario Institute for studies in education, 1971.

TOUGH, A. *Learning without a teacher. A study of tasks and assistance during adulte self-teaching projects*. Toronto : The Ontario Institute for studies in education, 1967.

TREMBLAY, N.A. *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1986.

VERMERSCH, P., MAUREL, M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., coll. Pédagogie, 1997.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F., coll. Pédagogie, 1994.

VAN DER MAREN, J.-A. *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1996.

VARELA, F., THOMPSON, E., ROSCH, E. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Le Seuil, 1993.

VARELA, F.J. *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil, coll. La couleur des idées, 1989.

VAYER, P., RONCIN C. *L'observation des jeunes enfants, éthique, théorie et pratique*. Paris : E.S.F., 1990.

VIOLET, D. *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*. Paris : L'Harmattan, 1996.

VYGOTSKY, L.S., *Pensée et Langage*, Paris : Messidor / Editions sociales, (1ère édition1934) 1992.

WALLON, H. *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion, 1942.

WILDEN A., *Système et structure*. Montréal : QC Boréal Express, 1983.

WYNNIKAMEN, F. *Apprendre en imitant ?* Paris : P.U.F., 1990.

Articles

AGOSTINELLI, S. *Multimédia et transmission des connaissances*. Education permanente, 1996, n°127, pp.49-57.

BECOUSSE, G. *Autonomie, socialisation et construction du savoir*. Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.45-47.

BEILLEROT, J. *Les savoirs, les conceptions et leur nature*. In. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Sous la direction de BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C, MOSCONI N., Paris : L'Harmattan, 1996.

BELISLE, C., LINARD, M. *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?* Construction des savoirs et NTIC, 1997, Janvier, pp.31-44.

BERTIN, J.-C. *L'intérêt pédagogique du multimédia : bilan et perspectives.* Les cahiers de l'APLUIT, 1996, n° 2, pp.4-29.

BOUCHARD, P. *Les référents de l'autoformation dans les écrits nord-américains.* Les Sciences de l'éducation, 1996, n°39, pp.131-151.

BRAUN, G. *L'informatique et la modification du curriculum dans les lycées et collèges en France.* In. CHAMBAT, P., LEVY P. *Les nouveaux outils du savoir.* Paris : La Découverte, 1991, pp.123-130.

BRISSONNET, C. *Concept d'aide et de relation d'aide.* In. GOUHIER, A. *La relation d'aide.* Nancy : P.U.N., coll. Forum de l'I.F.R.A.S., 1993, pp.25-30.

BROUET, O., CARRE, P. *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.8-9.

CARBONNEL, J. *Peut-on s'autoformer corporellement ?* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.26-27.

CARRE, P. *Les sept piliers de l'autoformation : accompagner l'autoformation en APP.* Actualité de la Formation Permanente, Janv.-fév. 2002, n°176, pp.100-106.

CARRE, P. *Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autoformation.* In. Pré actes des deuxièmes rencontres mondiales sur l'autoformation, Juin 2000, p.5.

CARRE, P. *Les mythes de l'autoformation.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, p.19-21.

CARRE, P. *Le contrat pédagogique.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, p.44.

CARRE, P. *Cinq propositions... pour faire avancer le sujet.* Educations, 1995, Février-mars, pp.40-41

CARRE, P. *Autoformation.* In. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan, 1994, pp.96-97.

CARRE, P. *L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine.* Revue française de pédagogie, 1993, n°102, pp.17-22.

DE FORNEL, M. *Intentions, plans et action située.* LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines.* Paris, C.N.R.S., 1993, pp.85-100.

DE LA MONNERAYE, Y. *L'enfant en difficulté scolaire.* In. GOUHIER, A. *La relation d'aide.* Nancy : P.U.N., coll. Forum de l'I.F.R.A.S., 1993, pp.85-94.

DOLY, A.-M. *Métacognition et médiation à l'école.* In. MEIRIEU, P. *La métacognition, une aide au travail des élèves.* Paris : E.S.F., coll. Pédagogie, 1997, pp.17-62.

DUMAZEDIER, J. *Apprentissage scolaire à l'autoformation permanente.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.10-12.

DUMAZEDIER, J. *Socio-pédagogie de l'aide à l'autoformation.* Les Sciences de l'éducation, 1996, n°39, pp.177-193.

DUMAZEDIER, J. *Formation permanente et autoformation.* Education permanente, 1985, n°78-79, pp.9-24.

DUPUIS, P.-A. *Education et relation d'aide.* In. GOUHIER, A. *La relation d'aide.* Nancy : P.U.N., coll. Forum de l'I.F.R.A.S., 1993, pp.95-110.

ETEVE, C. *Formation des sujets ou sujets en formation.* Educations, 1995, Février-mars, pp.26-29.

FLAVELL, J.H., *Metacognitive aspects of problem-solving.* In. RESNICK, L.B. (Dir) *The nature of intelligence.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1976, pp.231-235.

GALVANI, P. *Trois approches.* Educations, 1995, Février-mars, pp.37-39.

GEORGE, J. *Vieille comme le monde.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.13-15.

GOUHIER, A. *L'entr'aide, pourquoi pas ?* In. GOUHIER, A. *La relation d'aide.* Nancy : P.U.N., coll. Forum de l'I.F.R.A.S., 1993, pp.7-12.

GUIR, R. *Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies.* In. Education permanente, 1996, n°127, pp. 61-72.

GRANGEAT, M. *La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation.* In. MEIRIEU, P. *La métacognition, une aide au travail des élèves.* Paris : E.S.F., coll. Pédagogie, 1997, pp.95-128.

HEBER-SUFRIN, C. *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs à l'école.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n° 370, pp.30-32.

HENRI, F. *L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés.* Les Sciences de l'éducation, 1996, n°39, pp.43-65.

HOLEC, H. *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage.* Education permanente, 1991, n°107, pp.59-66.

JACKSON, F., PETIT, P. *Pour l'œcuménisme explicatif.* In. LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines.* Paris, C.N.R.S., 1993, pp.23-52.

JACQUINOT, G. *Qu'apporte l'interactivité à l'apprentissage ?* Construction des savoirs et NTIC, 1997, Janvier, pp.6-13.

JACQUINOT, G. *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou le défis de la formation à distance.* Revue française de pédagogie, 1993, n°102, pp.55-67.

LECLERCQ, G. *Une troisième voie : l'enseignant passeur et interprète.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.42-43.

LE MEUR, G. *La praxéologie : une néoautodidaxie.* Education permanente, 1995, n°122, pp.113-124.

LESELBAUM, N. *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, p.46.

LHOTELLIER, A. *Autoformation et praxéologie.* Educations, 1995, Février-mars, p.42.

LHOTELLIER, A. *Action, praxéologie et autoformation.* Education permanente, 1995, n°122, pp.233-242.

LINARD, M. *La nécessaire médiation humaine.* Les cahiers pédagogiques, 1998, n° 362, pp.11-22.

LINARD, M., BELISLE, C. *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?* Education permanente, 1996, n°127, pp.19-44.

LIVET, P. *Théorie de l'action et conventions.* LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines.* Paris, C.N.R.S., 1993, pp.291-318.

MEIRIEU, P. *Il n'y a de véritable apprentissage qu'en autoformation.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.54-55.

MEIRIEU, P. *Prendre le temps de la métacognition.* Animation et Education, 1992, p.106.

MEIRIEU, P. *Quelles fonctions pour les modules.* Clé.s à venir, 1992, n°1, pp.9-23.

MOAL, A. *L'approche de l'éducabilité cognitive par les modèles du développement cognitif.* Education permanente, 1987, n° 88, p. 89.

MOCKER, D.W. & SPEAR, G.E. *The organizing circumstance : environnemental déterminents in self-directed learning.* Kansas City : Missouri University, Center for resource development in adult éducation, 1981, pp.116-132.

MOISAN, A. *Autoformation et organisation apprenante.* Education permanente, 1995, n°122, pp.15-29.

NARCY, J.-P. *Education as a prerequisite for independence.* In. Ciampioli et al., *Langue de spécialité/Langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique.* Acte du XII° Colloque du GERAS et de l'Atelier "langue de spécialité" du XXXI° Congrès de la SAES, 1991, pp.293-298.

PINSKY, L. *Action et autonomie.* LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines.* Paris, C.N.R.S., 1993, pp.101-110.

PAPADOUDI, H. *De l'alliance entre éducation et informatique.* Pratiques de formation, 1998, n°35, pp.13-24.

PORCHER, L. *L'autonomie d'apprentissage.* Ici et Là, n°17, 1990, p.10.

PORTELLI, P. *Editorial.* Les Sciences de l'éducation, 1996, n°39, pp.5-19.

QUERE, L. *Langage de l'action et questionnement sociologique.* LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines.* Paris, C.N.R.S., 1993, pp.53-84.

ROSENTHAL, R. et JACOBSON. *Teacher Expectation for the Disadvantaged.* In. Scientific American, vol. 218, n°4, 1968, p. 19-23.

ROUSSEAU, J.-J. (1762) *L'Emile ou de l'Education.* Paris : Ed. de Michel LAUNAY, 1966. pp.478-480.

RICHARDOT, B. *L'écriture praticienne et ses références.* Les cahiers pédagogiques, 1999, n°370, pp.37.

SOREL, M. *L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ?* Education permanente, 1987, n°88, pp. 88.

THEVENOT, L. *Agir avec d'autres, conventions et objets dans l'action coordonnée.* LADRIERE, P., PHARO, Q., QUERE, L. *La théorie de l'action dans le paradigme des sciences humaines.* Paris, C.N.R.S., 1993, pp.275-290.

TREMBLAY, N.A. *Quatre compétences clés pour l'autoformation.* Les Sciences de l'éducation, 1996, n°39, pp.153-171.

TREMBLAY, N.A. *Trente ans de recherche, la leçon des faits.* Educations, 1995, Février-mars, pp.34-36.

VAUTIER, S., GUILLEVIC, C. *Hypermédia et difficultés d'apprentissage d'adulte de bas niveau scolaire.* In. E. Bruillard, J.-M. Baldner, & G.-L. Baron (Eds.), *Actes des troisièmes journées scientifiques Hypermédias et Apprentissage.* Paris: INRP, pp. 157-165.

VYGOTSKY, L.S. *Les racines génétiques du langage et de la pensée.* In. SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. *VYGOTSKY aujourd'hui.* Paris/Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985, pp.49-66.

VYGOTSKY, L.S. *Le problème de l'enseignement et le développement mental à l'âge scolaire.* In. SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. *VYGOTSKY aujourd'hui.* Paris/Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985, pp.95-118.

VYGOTSKY, L.S. (1930) *La méthode instrumentale en psychologie.* In. SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. *VYGOTSKY aujourd'hui.* Paris/Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985, pp.39-19.

46, av. de la Libération
B.U. LETTRES