



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Interactions sociales et apprentissage en situation de travail

Soland, Silvana

How to cite

SOLAND, Silvana. Interactions sociales et apprentissage en situation de travail. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16957>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Interactions sociales et apprentissage en situation de travail

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION - ORIENTATION FORMATION
DES ADULTES**

PAR

Silvana Soland

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Etienne Bourgeois

JURY

Cecilia Mornata

Tho Ha Vinh

GENEVE Juin 2011

**UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

RESUME

Ce mémoire est consacré à l'étude du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail. Il aborde cette recherche dans la dimension cognitive et motivationnelle de l'apprentissage. La recherche est effectuée auprès d'une institution qui a expérimenté la mise en œuvre de l'apprentissage en situation de travail. Les résultats mettent en évidence le rôle de la hiérarchie, des pairs, et des formateurs ainsi que les fonctions qu'ils peuvent exercer pour influencer le processus d'apprentissage en situation de travail, d'une part sous l'angle cognitif : le conflit sociocognitif et l'apprentissage vicariant, d'autre part, sous l'angle motivationnel : l'utilité, le sentiment d'autonomie, d'appartenance et de compétence, l'identification et la reconnaissance, ainsi que le sentiment d'efficacité. La recherche contribue à renforcer l'idée que les interactions sociales influencent l'apprentissage en situation de travail et que celles-ci doivent être soutenues par des dispositifs d'accompagnement.

Remerciements

Je souhaite témoigner ici ma reconnaissance à l'égard de toutes les personnes qui m'ont soutenue dans cette aventure périlleuse se réalise !

J'adresse toute ma gratitude à mon directeur de mémoire, le Professeur Etienne Bourgeois, pour avoir accepté mes rythmes variés d'engagement. Son accompagnement plein d'empathie et de rigueur m'a permis d'y voir plus clair jour après jour.

Je remercie infiniment Monsieur Tho Ha Vinh, sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Je lui suis également reconnaissante d'avoir accepté de faire partie du jury.

Mes remerciements s'adressent également à l'Unité de Formation et les personnes qui ont participé aux entretiens.

Je remercie Madame Cecilia Mornata pour avoir accepté de faire partie du jury.

Un grand merci à Alain Buchet, Magda, Bernadette, Zoya et Barbara pour leurs encouragements réguliers, ainsi qu'à tous mes collègues universitaires.

J'ai à cœur de remercier mes correctrices de dernière minute Evelyne, Véronique et Jessica, merci !

A vous chers Jessica, Stéphanie et Thomas, merci d'avoir été à mes petits soins et d'avoir supporté de me voir pianoter de longues heures sur mon clavier !

INTRODUCTION	7
1. Origine et contexte.....	11
2. Problématique.....	13
I. PARTIE THEORIQUE	17
Chapitre 1 : Interactions sociales et dimension cognitive de l'apprentissage.....	18
1. Le conflit socio-cognitif.....	18
1.1. Intensité et réciprocité des échanges.....	19
1.2. Modes de régulations du conflit sociocognitif.....	20
1.3. Gestion de la relation et régulation épistémique.....	21
1.4. Rôle du formateur et régulation épistémique.....	22
2. L'apprentissage vicariant ou l'apprentissage par observation.....	23
2.1. Sources de l'apprentissage vicariant.....	24
2.2. La notion de modelage.....	25
2.3. Les processus de modelage.....	26
Chapitre 2 : Interactions sociales et dimension motivationnelle de l'apprentissage.....	29
1. La valeur perçue de la tâche.....	29
1.1. L'utilité.....	30
1.2. L'intérêt.....	32
1.2.1. Le sentiment de compétence.....	32
1.2.2. Le sentiment d'autonomie.....	33
1.2.3. Le sentiment d'appartenance.....	34
1.3. L'importance de la tâche.....	35
1.3.1. Dynamiques identitaires et engagement.....	36
1.3.2. L'identification.....	38
1.3.3. La reconnaissance.....	39
1.4. Le coût de la tâche.....	41
2. L'expectancy.....	41
2.1. Le « sentiment d'efficacité personnelle ».....	42
2.1.1. Les expériences actives de maîtrise.....	43
2.1.2. Les expériences vicariantes.....	43
2.1.3. La persuasion « verbale » et sociale.....	47
2.2. Les facteurs physiologiques et émotionnels.....	49
2.3. Conclusion.....	50
II. PARTIE EMPIRIQUE	51
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche.....	52
1. Question de recherche.....	52
2. Type de recherche.....	53
3. L'échantillonnage.....	53
3.1. Présentation de l'institution.....	54
3.1.1. Activités et approches opérationnelles.....	55
3.1.2. Les collaborateurs.....	57
3.1.3. La structure organisationnelle.....	58
3.1.4. La politique de formation.....	60
3.1.5. Compétences attendues et offre de formation.....	61
3.1.6. Le système de formation et ses acteurs.....	61

3.1.7.	Le programme d'intégration.....	62
3.2.	Présentation des sujets.....	63
3.2.1.	Leslie - déléguée Protection.....	63
3.2.2.	Martin – délégué Assistance.....	63
3.2.3.	Evelyne – conseillère juridique.....	64
3.2.4.	Leila – déléguée Protection.....	64
4.	Méthode de recueil de données.....	64
4.1.	L'entretien « semi-directif ».....	64
5.	Méthode d'analyse de données.....	66
Chapitre 4 : Présentation des analyses.....		68
<i>Partie A - Présentation détaillée des études de cas.....</i>		68
1.	Leslie.....	68
1.1.	Son parcours CICR.....	68
1.2.	Son parcours formation au CICR.....	68
1.3.	Description de la situation d'apprentissage.....	69
1.4.	Processus d'apprentissage.....	70
1.5.	Rôle des interactions sociales.....	71
1.5.1.	Les autrui significatifs.....	71
1.5.2.	Les fonctions des autrui significatifs.....	71
1.6.	Synthèse de la situation d'apprentissage.....	73
2.	Martin.....	76
2.1.	Son parcours CICR.....	76
2.2.	Son parcours formation au CICR.....	76
2.3.	Description de la situation d'apprentissage.....	78
2.4.	Processus d'apprentissage.....	79
2.5.	Rôle des interactions sociales.....	80
2.5.1.	Les autrui significatifs.....	80
2.5.2.	Les fonctions des autrui significatifs.....	80
2.6.	Synthèse de la situation d'apprentissage.....	84
3.	Evelyne.....	86
3.1.	Son parcours au CICR.....	86
3.2.	Son parcours formation au CICR.....	86
3.3.	Description de la situation d'apprentissage no 1.....	87
3.4.	Le processus d'apprentissage.....	88
3.5.	Le rôle des interactions sociales.....	90
3.5.1.	Les autrui significatifs.....	90
3.5.2.	La fonction des autrui significatifs.....	90
3.6.	Synthèse de la situation d'apprentissage no 1.....	90
3.7.	Description de la situation d'apprentissage no 2.....	91
3.8.	Le processus d'apprentissage.....	91
3.9.	Le rôle des interactions sociales.....	93
3.9.1.	Les autrui significatifs.....	93
3.9.2.	La fonction des autrui significatifs.....	93
3.10.	Synthèse de la situation d'apprentissage no 2.....	94
4.	Leila.....	96
4.1.	Son parcours CICR.....	96
4.2.	Son parcours formation au CICR.....	96
4.3.	Description de la situation d'apprentissage no 1.....	97
4.4.	Le processus d'apprentissage.....	98

4.5.	Le rôle des interactions sociales	101
4.5.1.	Les autrui significatifs	101
4.5.2.	La fonction des autrui significatifs.....	101
4.5.3.	Synthèse de la situation d'apprentissage no 1	102
4.6.	Description de la situation d'apprentissage no 2	102
4.7.	Le processus d'apprentissage.....	102
4.8.	Le rôle des interactions sociales	103
4.8.1.	Les autrui significatifs	103
4.8.2.	La fonction des autrui significatifs.....	103
4.9.	Synthèse de la situation d'apprentissage no 2	104
<i>Partie B - Tableaux synthétiques.....</i>		105
5.	Représentation synthétique du rôle des interactions sociales	105
Chapitre 5 : Discussion des résultats		107
1.	Interactions sociales et dimension cognitive.....	107
1.1.	Le conflit sociocognitif.....	107
1.2.	L'apprentissage vicariant	109
2.	Interactions sociales et dimension motivationnelle.....	110
2.1.	L'utilité perçue	110
2.2.	Sentiment d'autonomie	110
2.3.	Sentiment d'appartenance	111
2.4.	Sentiment de compétence.....	111
2.5.	Identification.....	112
2.6.	Reconnaissance.....	112
2.7.	Sentiment d'efficacité personnelle	113
3.	Retour à la question de recherche.....	113
4.	Pistes de réflexions.....	115
5.	Pistes pratiques	117
CONCLUSION		122
1.	Limites de la recherche.....	122
2.	Apports de la recherche	122
3.	Conclusion générale.....	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		124

INTRODUCTION

Arrivée à la fin de nos études en formation des adultes, le travail de mémoire s'impose pour marquer le passage rituel de la fin d'un parcours universitaire.

Durant notre stage professionnel, divers questionnements traversaient nos pensées afin de définir une thématique pour notre mémoire. Basculant entre le rôle de la fonction formation dans les organisations et les dispositifs de formation, notre travail de recherche s'est finalement orienté à explorer le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail.

Pourquoi s'intéresser au rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail ?

Dans la réalité de la vie professionnelle, que nous avons laissé de côté pendant le temps études, nous réalisons dans notre stage que même si la formation est considérée comme « un levier de changement au sein des organisations » pour développer les compétences professionnelles et accompagner les transformations d'un collectif au plus près de la stratégie institutionnelle, comme le fait remarquer Enlart (2008), « les questions de base concernant la formation restent d'actualité : « comment former pour transformer et comment apprendre pour être transformé ? » (p. 22).

Nous remarquons également que l'évolution de l'organisation du travail créait de nouvelles formes d'organisations de travail dans l'entreprise et nécessitait non seulement des transformations dans les manières d'agir, mais également dans les manières d'interagir. Car, pour produire des actions collectives efficaces, il est également nécessaire d'interagir avec autrui.

En outre, sur le plan des pratiques, les interactions sociales interrogent en tout premier lieu les facteurs qui conditionnent l'efficacité des interactions entre apprenant et formateur et les interactions entre pairs, mais à notre connaissance, la question des interactions sociales est peu traitée dans la situation de travail.

En outre, pour apprendre, les théories s'accordent à dire qu'un apprenant est davantage enclin à résoudre une tâche d'apprentissage s'il a la possibilité d'interagir avec autrui « l'apprenant n'apprend en réalité jamais seul, construire ou transformer des connaissances est un processus qui n'appartient en définitive qu'au sujet apprenant, mais ce processus ne peut se réaliser que dans la confrontation interactive à l'autre, au non-identique à soi » (Bourgeois, 2004, in Carré & Caspar, 2004, p. 301).

Durant notre stage, nous pouvions observer la mise en œuvre d'un dispositif à la réalisation d'un dispositif de formation innovant. Celui-ci prévoyait une étape d'apprentissage en situation de travail après une situation de formation formelle.

Cette structure a relevé notre intérêt, car le suivi de la formation est un aspect souvent négligé de la formation. Le transfert peut ou ne pas avoir lieu dans la situation de travail ? Les apprenants reprennent souvent leurs bonnes vieilles habitudes faute de pouvoir trouver du sens dans leur travail pour mettre en pratique les nouvelles connaissances qu'ils ont apprises. Selon la théorie du conflit socio-cognitif, l'interaction sociale accroît le processus d'apprentissage.

Choisir de favoriser les interactions sociales dans un dispositif semble s'appuyer sur le type de compétences attendues à la fin de la formation. Dans un souci de performance, les organisations montrent un intérêt plus grand à vouloir développer non seulement des compétences professionnelles « techniques », mais également « sociales ». Par ailleurs, dans la conception d'une organisation apprenante, il est important que l'individu développe une logique d'apprendre à apprendre, et celle-ci ne peut se faire sans le regard des autres.

L'interaction sociale dans l'environnement de travail revêt donc toute son importance pour apprendre. Ainsi le rôle que joue l'environnement social dans la situation de travail est déterminant pour assurer le transfert et la réflexivité sur la pratique.

Cependant les interactions sociales ont leurs propres modes et sont structurées par des règles qui vont définir notre manière d'interagir avec autrui. Que nous disent les recherches au sujet des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail au sein d'une organisation ?

Quelles sont les interactions susceptibles d'influencer le processus d'apprentissage en situation de travail ? En quoi peuvent-elles être pertinentes pour développer les compétences d'un apprenant qui se retrouve sur le lieu de travail après une situation de formation ?

La littérature est riche en ce qui concerne l'apprentissage en situation de formation formelle, mais elle nous donne peu d'exemples empiriques sur l'impact des interactions sociales sur l'apprentissage en situation de travail.

Dans le croisement de ces réflexions et notre manque de connaissance dans ce domaine, nous avons décidé de comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail. Pour mener cette étude, nous avons interrogé les situations d'apprentissage des collaborateurs qui avaient suivi le dispositif d'apprentissage en situation de travail mis en œuvre sur notre lieu de stage. Etant le caractère particulier de la recherche, il n'était guère possible, au moment de la recherche, de trouver d'autres organisations offrant le même type d'expérience. Notre recherche se limite donc à une cette seule institution.

D'une manière générale, cette recherche tend à renforcer l'idée que les interactions sociales sont « un moteur essentiel de l'apprentissage ».

Plus spécifiquement, notre recherche tente d'identifier les personnes qui sont susceptibles de favoriser les apprentissages en situation de travail et à comprendre en quoi ces personnes peuvent influencer le développement de compétences.

Pour la fonction formation dans les organisations, elle souhaite mettre en évidence le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail pour accompagner les dispositifs d'apprentissage en situation de travail.

Nous explorerons le rôle des interactions sociales en situation de travail dans deux aspects de l'apprentissage, soit les aspects cognitifs et, plus principalement les aspects motivationnels de l'apprentissage.

Pour rendre compte de notre démarche, nous présentons aux lecteurs le plan de notre publication.

Cette partie introductive précisera tout d'abord l'origine de notre objet de recherche, son contexte et introduira notre problématique.

Dans la deuxième partie de ce document, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche. Cette partie comprend deux chapitres. Le premier chapitre se réfère à la dimension cognitive de l'apprentissage sur laquelle nous nous sommes appuyés pour comprendre le rôle des interactions sociales en situation de travail, soit la théorie du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981) et l'apprentissage vicariant (Bandura, 1977). Le deuxième chapitre est consacré à la dimension motivationnelle de l'apprentissage et expose la modèle théorique de la valeur perçue et l'expectancy (Eccles & Wigfield, 2002).

La deuxième partie expose la partie empirique de notre recherche. Cette partie comprend trois chapitres et suit la numérotation chronologique des chapitres. Ainsi le troisième chapitre introduit

le cadre méthodologique de notre recherche. Dans ce chapitre, nous précisons notre question de recherche, puis nous formulerons notre échantillonnage en présentant notre terrain d'étude et les personnes que nous avons interviewés. Ensuite, nous expliciterons notre type de recherche et la manière dont nous avons recueilli nos données. Notre méthode de recueil de données inclut une grille d'entretien. Puis, nous expliciterons notre démarche d'analyse et présenterons notre grille d'analyse.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des résultats. Ce chapitre est divisé en deux parties. La première partie présente une analyse détaillée par sujet qui comprend le parcours du sujet dans l'institution ainsi que son parcours de formation dans l'institution, la (ou les) description(s) d'une situation d'apprentissage, l'analyse de la (ou les) situation(s) d'apprentissage. L'analyse de la situation d'apprentissage inclut le processus d'apprentissage, le rôle des interactions sociales, une synthèse de l'analyse ainsi qu'un tableau des résultats de l'analyse.

La deuxième partie de ce chapitre présente un tableau synthétique des analyses du rôle des interactions dans l'apprentissage en situation de travail.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats en regard du cadre théorique et de la question de recherche. Il propose également quelques pistes réflexives pour la recherche et pour la pratique.

Pour conclure, nous formulerons les limites et les apports de la recherche.

Un deuxième document accompagne le texte principal. Celui-ci contient les annexes qui se veulent confidentielles pour répondre aux exigences d'anonymat des personnes interviewées.

1. Origine et contexte

Notre objet d'étude a émergé au cours de notre stage au sein du siège du Comité international de la Croix-Rouge (CICR).

Notre mission s'inscrivait dans le contexte de révision d'un dispositif de formation qui était en vigueur depuis plusieurs années. Le dispositif était destiné à tous les nouveaux collaborateurs avant de débiter une première mission de délégués sur le terrain et leur permettait d'acquérir les compétences institutionnelles et transversales de base qui sont nécessaires à cette première prise de fonction.

Le nouveau projet de formation, nommé « *Programme d'intégration* » venait répondre, non seulement, aux défis d'un contexte opérationnel humanitaire de plus en plus concurrentiel, risqué et imprévisible, mais également aux défis stratégiques de l'institution : une réaffirmation de l'identité du CICR, un positionnement humanitaire de référence, une expertise pour la protection et l'assistance aux victimes, l'intégration des collaborateurs expatriés et nationaux, une gestion pluridisciplinaire des activités opérationnelles, une capacité à évaluer les résultats et l'impact des activités, une participation à l'effort de coordination et de collaboration avec les autres acteurs humanitaires.

Les changements apportés au nouveau dispositif se manifestent notamment dans les contenus, les temps de formation, les lieux de formation et des espaces de formation « innovants ». Conçu dans une logique d'apprendre à apprendre et de développement d'une pratique réflexive, le dispositif de formation hybride (Figure 4 p. 62) composé de quatre étapes: une autoformation à distance, une formation en présentiel, un apprentissage en situation de travail, suivi d'une formation en présentiel.

Impliqué dans la réalisation de l'autoformation à distance, nous avons pu mettre en pratique nos connaissances en ingénierie de formation et planification stratégique (Enlart, Jacquemet 2008), et avons pu découvrir l'enjeu organisationnel et individuel qu'un tel projet pouvait représenter pour les nombreux acteurs engagés dans le processus de formation.

Les quatre étapes de formation représentaient à elles seules un dispositif en soi. L'autoformation à distance, l'apprentissage en situation de travail et l'articulation des temps de formation n'avaient jamais été expérimentés par l'institution. S'inscrivant dans la politique de l'entreprise et associé à une recherche de performance, le dispositif venait non seulement bousculer la manière d'apprendre, mais également la manière de former provoquant ainsi un changement culturel en termes de développement des compétences.

La fonction formation était amenée à relever un nouveau défi en termes d'ingénierie, de conception pédagogique, de gestion de projet, de coordination et de communication du projet au sein de l'institution.

Même si nous nous sommes concentrés sur l'autoformation et son articulation avec la deuxième étape de la formation, nous avons l'opportunité d'observer en parallèle la réalisation de toutes les étapes du dispositif.

Nous étions très intrigués par l'étape de l'apprentissage en situation de travail. C'était comme nous l'avons mentionné, une expérience nouvelle pour la formation et l'institution. En regard des théories de l'apprentissage et du rôle central des interactions sociales comme condition constituante de l'apprentissage, l'étape de l'apprentissage en situation de travail nous semblait

cruciale pour que les nouveaux collaborateurs puissent transférer les connaissances acquises durant la formation formelle et acquérir rapidement les compétences complexes qui sont exigées dans l'environnement humanitaire.

En termes de dispositif, l'apprentissage en situation de travail était celui que nous connaissions le moins et qui nous paraissait le plus pertinent à mettre en œuvre. Notre manque de connaissances nous motivait à en comprendre les mécanismes.

En entamant le module l'apprentissage en situation de travail pour une durée de trois à six mois, le collaborateur débutait également sa mission. Nous comprenions qu'il allait être encadré par la hiérarchie sur le terrain et allait bénéficier de l'expérience des collaborateurs actifs dans l'environnement de travail qui l'attendait.

Durant cette étape de formation, un journal d'apprentissage, distribué en début de formation dans le but d'exercer la pratique d'une pensée réflexive durant le parcours de formation, devait permettre au collaborateur de réfléchir sur la pratique, de s'interroger sur ses expériences positives ou négatives, d'en tirer des apprentissages dans le but d'améliorer sa pratique lors d'une nouvelle situation. Le journal d'apprentissage pouvait éventuellement servir de support pour des échanges avec son supérieur hiérarchique ou d'autres collaborateurs. Il offrait également la possibilité d'une auto-évaluation grâce à un scénario de questionnement.

Au cours de cette période, dans l'intention de favoriser les interactions sociales et le partage de réflexions dans son environnement de travail, le nouveau collaborateur était sollicité une fois par mois par les formateurs à répondre à une question traitant un aspect représentatif du métier de délégué. Par ailleurs, il était recommandé au collaborateur de proposer une étude de cas sur une situation de travail qui avait été marquante pour lui dans le but d'alimenter la dernière étape de formation avec une expérience vécue par les apprenants.

Nous nous interrogeons sur le déroulement de cette étape d'apprentissage en situation de travail dans laquelle l'apprentissage s'inscrit entre les collaborateurs de la situation de travail et le nouveau collaborateur apprenant dans l'exercice d'une activité. Les pairs sont censés fournir des informations au nouveau collaborateur et la hiérarchie se doit d'encadrer le nouveau collaborateur. Ce sont des pratiques, voire des responsabilités qui semblent normales dans une organisation. Mais encadrer et fournir des informations signifient-ils pour autant remplacer le formateur et accompagner l'apprenant dans le transfert et le développement de nouvelles compétences ?

A part le journal d'apprentissage et les questions adressées par les formateurs, nous ne pouvions réellement déceler la présence d'un dispositif pédagogique pour cette étape d'apprentissage en situation de travail, c'est-à-dire un dispositif qui, d'une part, identifie clairement les responsabilités de chaque acteur impliqué dans cette étape de formation, et d'autre part, formule des objectifs pédagogiques et des modalités pédagogiques permettant d'évaluer les compétences attendues à la fin de cette étape de formation.

Bien qu'un dispositif d'apprentissage solide et cohérent ne garantisse pas forcément la réussite d'un acte de formation, est-il pour autant envisageable de ne compter que sur les interactions sociales en situation de travail pour apprendre ? Et si oui, lesquelles ? Sous quelles conditions l'apprenant s'engage-t-il à apprendre ? D'une part, quels rôles prennent les formateurs alors qu'ils sont éloignés de la situation de formation, d'autre part, quels rôles prennent l'apprenant et les collaborateurs de l'environnement de travail pour garantir l'apprentissage en situation de travail ? En outre, comment évaluer les transferts que cette étape permet d'envisager ?

Au cours de notre stage, nous avons eu le privilège de côtoyer divers acteurs impliqués dans ce nouveau dispositif de formation. Nous nous rendons compte que les visions et les

compréhensions étaient diverses et les décisions pour la mise en œuvre de l'apprentissage en situation de travail n'étaient guère faciles à prendre.

En raison de la fonction exercée par chaque acteur, nous pouvions constater que l'apprentissage en situation de travail prenait une signification et une responsabilité différente. Non seulement les visions et les discours à propos de la formation entre les formateurs, les unités opérationnelles et la direction divergeaient, mais également le rôle du formateur et des acteurs de l'apprentissage en situation de travail se discutaient. Nous n'étions nullement surpris de découvrir dans une organisation une différence de visions, d'intérêts et de compréhension, mais celle-ci nous a considérablement interpellés pour l'implémentation de l'apprentissage en situation de travail et son impact sur la performance attendue des nouveaux collaborateurs. Malgré la meilleure des réflexions apportées à un projet de formation, les divergences et le manque d'une orientation claire au sein d'une institution peuvent entraîner des effets non négligeables sur la manière dont la formation est prise en charge sur le terrain.

Dans le croisement de nos observations et questionnements, nous avons décidé d'interroger le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail afin d'apporter un éclairage sur cette pratique de formation en entreprise.

Avant d'aborder la partie théorique, nous proposons au lecteur de prendre connaissance de la problématique des interactions sociales et de l'apprentissage en situation de travail.

2. Problématique

Selon les fondements de la théorie sociohistorique de Vygotsky (1978), l'interaction sociale est perçue comme condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif. Les résultats des recherches ont conduit à privilégier des modèles pédagogiques intégrant des interactions entre pairs. Les interactions sociales auraient non seulement un impact sur l'apprentissage cognitif, mais favoriseraient également, par le biais de la collaboration, le développement de compétences sociales. (Crahay, 1999).

Comme l'exprime Carré (2003), si l'individu a les dispositions pour mettre en marche des mécanismes pour apprendre de lui-même et s'autoréguler, il n'est pas autosuffisant. «...son fonctionnement est le « produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales » (cité par Lecomte, 2003, préface).

Qu'entendons-nous par interaction sociale ? Prenons le temps de découvrir ce terme afin de mieux comprendre son importance dans l'apprentissage en situation de travail.

Le terme d'interaction sociale s'utilise souvent dans sa forme contractée par le terme d'interaction.

« Une interaction est un échange d'information, d'affects ou d'énergie entre deux agents au sein d'un système. C'est une action réciproque qui suppose l'entrée en contact de sujets.¹ »

¹ <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=10625> le 2.07.2010

Par le rapprochement des mots « inter » et « action », le Vocabulaire de psychologie (2002) nous amène également quelques précisions « le terme d'interaction, dans son étymologie même, suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments. Dans le champ des relations humaines, « interaction » intervient comme une contraction de l'expression « interaction sociale ».

Dans le vocabulaire de la psychosociologie (Erès, 2006), pour Marc et Picard, le terme « interaction » désigne tantôt un processus, un objet, ou un point de vue pour appréhender des phénomènes relationnels. L'interaction reste en effet l'objet privilégié de la psychosociologie et de la psychologie sociale pour comprendre les phénomènes sociaux.

Selon la psychologie sociale, l'interaction sociale est une relation dynamique de communication et d'échange d'informations « une relation interpersonnelle entre deux individus au moins, par laquelle « les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Grand Dictionnaire de psychologie, 2000, p. 483).

Dans la mesure où elle suscite un conflit de réponses entre les partenaires de la relation, l'interaction sociale est un des moteurs reconnus du développement cognitif (Carugati & Mugny, 1991, cité par Bourgeois & Nizet, 1997).

Fischer (1987) reprend la notion de processus pour qualifier l'interaction mettant en évidence la question du lien social dans la relation qui se construit et évolue par et au travers de l'interaction. Dans sa définition de l'interaction sociale, l'interaction n'est pas une simple relation, mais plutôt un processus de constructions et d'échanges mutuels « un processus d'apprentissage social valorisé comme un mode positif de communication. (...) Ainsi, être en relation, c'est adhérer au système social dans lequel on se trouve. Interagir, c'est favoriser son intégration au système dans lequel on vit » (p. 15).

Ces quelques définitions nous permettent de relever les termes centraux d'influence et de réciprocité provoqués par l'interaction sociale. Ceux-ci émergent non seulement d'une activité commune, mais également de la simple coexistence de divers membres d'un groupe. Nous pouvons ainsi considérer qu'il y a une interaction sociale dès que deux individus au moins sont dans une relation et que la présence, les actions, les paroles et les attitudes de l'un ont une influence sur l'autre en réponse à une situation, un environnement donné.

Bien que le langage soit le principal instrument à gérer l'interaction sociale, relevons également que des facteurs de communication non verbale tels que le regard, les gestes, la perception de sentiment et d'émotions viennent interférer dans la relation. Dès lors, les effets de l'interaction sociale vont dépendre d'un certain nombre de facteurs qui existent et se construisent dans la relation entre les individus.

Selon Bourgeois (2008), l'apprentissage en situation de travail (AST) ou le « Work-Based Learning » se définit comme « une forme d'apprentissage par laquelle un collaborateur ou une équipe de travail développe des compétences dans le cours même de son activité de travail ».

Ce terme s'étend également pour désigner les conditions et les dispositifs mis en œuvre dans une organisation pour structurer et optimiser les apprentissages en situation de travail. Parmi les divers dispositifs et pratiques de formation reconnus, nous pouvons citer le coaching, les communautés de pratique, le mentoring, le journal d'apprentissage, etc.

L'apprentissage en situation de travail vise deux objectifs qui font défaut à la situation de formation formelle. D'une part, il permet de faciliter le transfert des connaissances acquises en formation dans une situation réelle de travail et d'acquérir des compétences appropriées pour une

tâche donnée. D'autre part, il tend à soutenir chez le nouveau collaborateur une réflexion sur la pratique.

L'enjeu de cette étape repose principalement sur « l'explicitation et l'éventuelle reconfiguration des structures cognitives mobilisées par le sujet dans l'exercice d'une activité en situation » précise Bourgeois (2009, p. 525). Ce sont davantage les dispositions de l'apprenant dans l'action et leurs effets qui seront objet de réflexion et d'apprentissage que les connaissances transmises.

Contrairement à la formation formelle, dans laquelle les savoirs sont transmis par le formateur et les interactions s'opèrent entre formateur et apprenants, dans l'apprentissage en situation de travail, les savoirs émergent de l'action, de l'observation et des interactions dans l'environnement de travail.

Dans le contexte du CICR, le mélange de compétences à développer requiert certes un grand nombre de connaissances théoriques, mais il nécessite une adaptation et un engagement personnel et professionnel à la culture et à la pratique. Elles font appel à des apprentissages d'informations verbales et d'habiletés intellectuelles (capacités d'analyse, de négociation, de communication, etc.) qui se construisent en situation de travail réel et ne peuvent évoluer rapidement sans la rencontre d'expériences aussi bien négatives que positives et sans avoir une réflexion de leurs conséquences.

Ces compétences sont avant tout des compétences qui s'observent et s'expérimentent. Elles engagent avant tout l'apprenant dans l'action et les effets de l'action, mais elles engagent également le collectif de l'institution qui détient ce savoir d'expérience. Les activités à conduire et les décisions à prendre dans l'action humanitaire nécessitent obligatoirement des interactions entre collaborateurs tant au niveau des pairs qu'au niveau de la hiérarchie.

En facilitant les interactions au sein d'un groupe de pairs exerçant une fonction similaire dans des contextes différents ou travaillant ensemble dans le même cadre de travail, l'apprentissage en situation de travail est un dispositif d'apprentissage pertinent pour les exigences du CICR puisqu'il tend à favoriser l'acquisition et l'explicitation de compétences complexes qui se centrent sur l'activité de travail. Comme l'exprime Bourgeois (2009), « l'apprentissage émerge au croisement de l'exercice d'une pratique dans une situation donnée et d'une activité de pensée réflexive sur cette pratique » (p. 46). En interaction avec l'environnement de travail, les nouveaux collaborateurs peuvent apprendre plus rapidement les compétences nécessaires à l'activité, d'une manière durable et en lien avec les objectifs de l'institution.

Cependant, dans une situation de formation formelle, c'est en principe le travail du formateur d'accompagner l'apprenant à l'exercice d'une pratique réflexive. Dans l'apprentissage en situation de travail, hormis le formateur, les pairs, les supérieurs hiérarchiques et d'autres protagonistes sont susceptibles d'accompagner le nouveau collaborateur à réfléchir sur sa pratique et transformer ses connaissances « construire ou transformer des connaissances est un processus qui n'appartient en définitive qu'au sujet apprenant, mais ce processus ne peut se réaliser que dans la confrontation interactive à l'autre, au non-identique à soi » (Bourgeois & Buchs, 2011).

Dans quelles mesures, les interactions avec les pairs ou la hiérarchie sont-elles initiées et favorisées pour garantir une démarche réflexive et le transfert de connaissances ?

Rappelons également que l'apprenant doit se sentir motivé pour s'engager dans l'acte d'apprendre. Bourgeois (2004) met également en évidence que « l'efficacité des interactions entre pairs, est entre autre liée à la mobilisation de comportements et d'attitudes relationnels et communicationnels adéquats de la part de tous les partenaires » (in Carré & Caspar, 2004, p. 302). Savoir écouter, manifester de l'empathie, s'entraider, etc. ne sont pas des compétences spontanées, elles dépendent de dispositions psychiques, affectives et socioculturelles des sujets. Dans quelles mesures les

interactions en situation de travail peuvent-elles influencer la motivation de l'apprenant pour soutenir la réflexion et le transfert de connaissances ? Les partenaires de l'apprentissage en situation de travail possèdent-ils les compétences nécessaires pour influencer le processus d'apprentissage par le biais des interactions ?

En résumant cette problématique, nous nous rendons compte que l'apprentissage en situation de travail est une pratique courante qui s'exerce de façon informelle dans une organisation et est soutenue par des interactions sociales informelles émergeant aléatoirement de la situation de travail.

Cependant, pour soutenir efficacement le transfert et la réflexivité dans le cadre d'un dispositif, il nous semble primordial que le but de l'apprentissage en situation de travail soit bien compris au sein de l'institution et que les interactions sociales soient structurées. Selon notre compréhension de l'ingénierie, il nous semble que l'apprentissage en situation de travail devrait faire l'objet d'un dispositif et être intégré au processus de formation.

Sans comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail, il est à ce stade prétentieux de rendre compte de cette constatation. Pour cette raison, l'implémentation de l'apprentissage en situation de travail au sein du CICR présente une expérience empirique unique et privilégiée pour interroger le rôle des interactions sociales et permettre un éclairage sur l'émergence de dispositifs pédagogiques pour l'apprentissage en situation de travail.

C'est en questionnant la situation d'apprentissage d'un nouveau collaborateur dans l'exercice même de son activité que nous explorons, au plan cognitif et motivationnel, le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail.

Suite à notre problématique et considérant que les interactions sociales sont en mesure d'influencer le processus d'apprentissage, nous nous sommes demandé quel pouvait bien être le rôle de ces interactions. En quoi ces interactions pouvaient-elles conditionner le transfert des connaissances acquises en formation ? Et quelles sont les personnes qui paraissent plus précisément influencer l'apprentissage.

Par rapport aux deux aspects de l'apprentissage qui sont les aspects cognitifs et les aspects motivationnels, nous aborderons le rôle des interactions sociales principalement dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant en situation de travail ainsi que dans les aspects cognitifs.

Nous proposons aux lecteurs de découvrir la partie théorique de notre document. Le premier chapitre se réfère à la dimension cognitive de l'apprentissage sur laquelle nous nous sommes appuyés pour comprendre le rôle des interactions sociales en situation de travail. Le deuxième chapitre est consacré à la dimension motivationnelle de l'apprentissage pour comprendre le rôle des interactions sociales.

I. PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1

Interactions sociales et dimension cognitive de l'apprentissage

Dans cette recherche, nous souhaitons explorer le rôle des interactions sociales principalement dans la dynamique motivationnelle de l'apprentissage en situation de travail mais également dans sa dimension cognitive.

Concernant les aspects cognitifs de l'apprentissage en situation de travail, notre intérêt se porte sur les aspects socio cognitifs et affectifs qui se produisent entre les partenaires de l'interaction. Dans cette perspective, notre éclairage théorique s'inscrit dans les fondements de la psychologie sociale génétique avec la théorie du conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1997) et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980).

Concernant la dimension motivationnelle, nous nous appuyons sur le modèle théorique de l'Expectancy-Value (Eccles et Wigfield, 2002). Inscrit dans la théorie de Vroom (1960), ce modèle propose deux concepts servant d'indicateurs directs de la motivation à apprendre : la valeur et l'expectancy.

Nous abordons en premier lieu les interactions sociales dans la dimension sociocognitive de l'apprentissage par le biais du conflit sociocognitif et de l'apprentissage vicariant. En deuxième partie, nous présenterons la dimension motivationnelle.

1. Le conflit socio-cognitif

Cette théorie prend appui sur le postulat élaboré par Piaget, selon lequel il s'agit de créer un conflit cognitif pour que les structures de connaissances préétablies puisse se transformer en nouvelles informations « le conflit cognitif joue un rôle moteur dans la genèse des structures de connaissances nouvelles : l'entrée en conflit d'une structure cognitive donnée avec une information incompatible et la perturbation cognitive qui en résulte vont engager le sujet dans la recherche d'un nouvel équilibre, compatible avec l'information « perturbante » (Bourgeois, Nizet, 1997).

Dans cette situation de conflit, le sujet est seul face à une observation contradictoire et livré à lui-même dans la résolution du conflit. Dans une régulation « intraindividuelle » du conflit, les effets du conflit ne sont pas systématiquement garantis. Limon (2001) souligne que le conflit cognitif peut être évité lorsqu'il n'est pas suffisamment chargé de sens (cité par Darnon, Butera & Mugny, 2008).

La thèse de la théorie du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981) est que « la fonction déstabilisatrice du conflit sera d'autant plus susceptible d'opérer que le conflit cognitif s'inscrit dans une interaction sociale, c'est-à-dire si le point de vue alternatif auquel le sujet est confronté est proposé et défendu par une autre personne avec laquelle il interagit ici et maintenant » (Bourgeois & Buchs, sous presse).

Dans une interaction sociale, le conflit cognitif n'est plus seulement « intraindividuel », il devient également interindividuel. Le sujet n'étant plus seul face à une observation contradictoire, il est amené à réagir et interagir dans la discussion qui va s'engager avec la personne en face de lui. L'interaction avec autrui obligeant à développer des arguments pour appuyer des points de vue différents est inévitablement une source de conflits et une source d'information nouvelles. Comme l'exprime Bourgeois & Buchs (sous presse), « ces déséquilibres pourraient entraîner une reconstruction interne afin de les dépasser et favoriseraient les progrès cognitifs » (p.2).

On parlera alors d'une interaction « sociocognitive ».

Carugati et Mugny (1991) mentionnés par Bourgeois & Nizet (1997) soulignent trois arguments pour illustrer l'efficacité du conflit sociocognitif:

- **La décentration par rapport au point de vue**

Par la prise de conscience d'autres possibilités de réponses que la sienne, le sujet en conflit social avec autrui serait davantage enclin à se décentrer par rapport à son point de vue.

Ce point nous semble pertinent car un sujet livré à lui-même peut ressentir de la difficulté à se décentrer, surtout si ses contradictions internes sont en lien avec son identité.

- **La mise à disposition d'un plus grand nombre d'informations**

Pour l'élaboration d'une nouvelle information, l'interaction avec autrui met à disposition du sujet un plus grand nombre d'informations pour lui permettre d'assumer le conflit cognitif. « ... l'interaction sociocognitive est plus riche en information permettant au sujet de s'engager dans un travail cognitif interne de recomposition de son point de vue initial » (Bourgeois & Buchs, 2011, p. 3).

- **L'enjeu social**

Le conflit à résoudre et l'équilibre que les partenaires engagés dans une relation sociale doivent restaurer ne sont pas de nature purement cognitive. Étant avant tout de nature sociale, ils engageraient davantage les partenaires dans un travail cognitif dans la quête d'une solution pour résoudre le conflit.

Les recherches de Doise & Mugny (1997) auprès d'enfants appuient cet argument. Elles montrent que lorsque le conflit se situe dans une interaction sociale, il prendrait plus de sens pour l'individu et serait plus efficace, car l'enjeu social de l'interaction peut venir renforcer la nécessité de réguler le conflit au lieu de l'éviter « quand autrui introduit fermement une centration opposée à celle de l'enfant, celui-ci ne se trouve pas face à un conflit de nature seulement cognitive, mais aussi sociale » qui « ne peut pas être nié aussi facilement qu'un conflit résultant d'oscillations entre centrations individuelles provisoires et successives » (p. 42, cité par Darnon, Butera & Mugny, 2008, p. 30).

Bourgeois & Buchs (sous presse) soulignent que les réponses contradictoires d'un partenaire de l'interaction ne doivent pas nécessairement être correctes pour entraîner un déséquilibre et favoriser l'apprentissage « c'est bien le caractère conflictuel des réponses émises par les partenaires qui favorise les progrès et pas seulement le fait d'être confronté à une réponse correcte ou supérieure » (p. 3).

Si les travaux montrent que le conflit sociocognitif est moteur de développement cognitif, certaines recherches dévoilent également que les interactions sociocognitives ne favorisent pas systématiquement la construction de nouvelles structures cognitives. Selon Darnon, Butera & Murphy (2008), trois types d'interactions caractérisent cette situation : les interactions sociocognitives dans lesquelles les échanges entre les partenaires sont rares, lorsque les échanges de l'interaction sont unilatéraux et dans le cas d'une asymétrie trop élevée entre les individus en conflit.

1.1. Intensité et réciprocité des échanges

Les travaux de Gilly et Roux (1984) confirment une interactivité d'échanges fréquents. Ces chercheurs observent « une efficacité du conflit sociocognitif uniquement lorsqu'il y a un échange interactif entre les partenaires. S'ils ne peuvent pas discuter, ils ne bénéficient pas du conflit » (cité in Darnon, Butera & Murphy, 2008, p. 49).

Weistein et Bearison (1985) soulignent que le fait d'observer une interaction sans prendre part à cet échange n'entraîne pas plus de progrès que si l'individu se trouve seul face à une activité. Par ailleurs, Dalzon (1991) met en évidence l'importance d'être confronté à un accord de point de vue dans une activité nécessitant une coordination. Une condition qui serait basée uniquement sur la confrontation à un conflit de réponses avec un partenaire n'est pas suffisante pour entraîner un progrès « la condition avec nécessité de régulation est celle qui entraîne le plus de progrès et la plus grande capacité à se décentrer » (ibid, p. 50).

Concernant l'importance de la réciprocité dans les échanges, les recherches mettent en évidence que les interactions sociales dans lesquels les conflits proviennent équitablement de l'un ou de l'autre des partenaires sont plus sujettes au développement. Par ailleurs, si l'un des partenaires est plus compétent que l'autre, le partenaire moins compétent peut simplement se contenter d'imiter l'autre. (Darnon, Butera & Murphy, 2008).

Il en résulte que pour être bénéfique, le conflit doit non seulement réunir la fréquence et la réciprocité des échanges, mais également faire advenir un travail « cognitif » pour réguler les points de vue divergents, c'est-à-dire une « régulation sociocognitive » ou « épistémique » (Mugny et al., 1984). « Ce mode de régulation entraîne une réelle restructuration cognitive et induit le progrès cognitif. » (Darnon, Butera & Murphy, 2008, p.56).

1.2. Modes de régulations du conflit sociocognitif

La relation sociale de l'interaction ne met pas seulement en jeu une comparaison de points de vue, mais également la confrontation de deux personnes, chacune avec des intérêts individuels qui peuvent engendrer d'autres conflits sociaux.

Cette caractéristique du conflit sociocognitif renvoie aux enjeux du conflit et à ses modes de régulation. La régulation d'un conflit est moins susceptible de se produire lorsque les partenaires de la relation ont un statut d'inégalité et des conflits d'intérêts.

Selon Darnon, Butera & Murphy (2008), deux modalités de régulation sont distinguées : la régulation « sociocognitive » ou « épistémique » et la régulation « relationnelle ».

Dans une régulation du conflit « sociocognitive » ou « épistémique », l'attention se centre sur « la tâche, la compréhension et la coordination des points de vue » (p. 66).

Dans une régulation du conflit « relationnelle », l'attention se centre sur « la comparaison sociale des compétences entre soi et la source » (ibid). Dans ce type de régulation, c'est la relation avec l'autre qui est plus importante que la résolution de la tâche. Plusieurs possibilités de régulations relationnelles sont distinguées.

On parle de régulation relationnelle de complaisance lorsque un des partenaires cherche à échapper au conflit pour conserver la relation « on peut céder à l'autre, ou bien accepter de juxtaposer des réponses mêmes contradictoires » (Doise et Mugny, 1977, p.150, cité in Darnon, Butera & Murphy, 2008, p.56).

Dans le cadre d'une comparaison sociale des compétences d'un individu avec sa source, la régulation du conflit est dite « **relationnelle protective** », lorsque l'individu se considère moins compétent que sa source et il va alors imiter celle-ci pour faire preuve de compétence.

Si l'individu considère être plus compétent que sa source, il va alors tenter de maintenir et défendre sa position tout en affirmant sa compétence et invalider la compétence de sa source. On parle alors d'une « **régulation relationnelle compétitive** » du conflit. (Darnon, Butera & Murphy, 2008).

Darnon, Butera & Murphy (2008) mettent en évidence que, dans les situations d'interactions sociales comportant une menace pour les compétences propres et l'estime de soi, les sujets tendent à réguler le conflit de manière relationnelle.

Dans une régulation de conflit, Johnson et Smith (2000) soulignent qu'un conflit est également évité lorsque les individus pensent qu'ils n'ont pas assez de connaissances pour prendre la parole et faire preuve de critiques (ibid, 2008, p.115).

Les recherches montrent la nécessité d'un degré de symétrie dans la relation sociale pour favoriser l'apprentissage.

1.3. Gestion de la relation et régulation épistémique

Les résultats des dernières recherches relèvent que ce qui empêcherait une régulation sociocognitive ou « épistémique » serait plutôt de l'ordre de la gestion de la relation que de l'asymétrie de la relation. (Bourgeois & Buchs, 2011).

Bourgeois (2004) nous rend attentif sur le fait que « les interactions sociales sont influencées par la structure de la relation dans laquelle elles s'inscrivent, par le type de tâche auquel les apprenants sont confrontés, par la manière dont les interactions sociales sont organisées et par les dimensions socio-affectives dans lesquelles elles se déroulent » (in Carré & Caspar, 2004, p. 310).

Dans cette même perspective, les derniers travaux de Bourgeois & Buchs (sous presse) soulignent l'importance de la rhétorique du conflit et la menace pour les compétences dans la gestion de la relation. Concernant la rhétorique, les recherches auprès d'étudiants en contexte universitaire mettent en évidence l'importance de s'adapter aux caractéristiques de l'apprenant et de formuler un désaccord en tenant compte de la dimension affective du sujet.

Les étudiants qui se sentent compétents et autonomes sont vraisemblablement plus enclins à accepter une relation de style démocratique avec un formateur. En revanche les étudiants qui ont le sentiment d'être moins compétents sont plus disposés à une relation de style « autoritaire » qui les guide dans ce qu'ils sont censés apprendre.

Les recherches de Monteil & Chambres (1990) en contexte de formation d'adultes soulignent également l'importance de prendre en compte la formulation d'un désaccord entre pairs. D'un point de vue cognitif, ils distinguent les interactions de type « contradiction » ou de type « approbation ». D'un point de vue affectif, les interactions de type « contrariété » sont source de non reconnaissance des compétences. Les interactions de type « aménité » sont source de bienveillance et sympathie. Une interaction combinant contradiction et aménité sera plus susceptible de favoriser un apprentissage (cité par Bourgeois & Buchs, sous presse).

En ce qui concerne la possible remise en cause des compétences dans la régulation des conflits, les travaux montrent qu'en réduisant la menace des compétences et, en conséquence, de l'identité, les partenaires de l'interaction restent centrés sur la résolution de la tâche et non sur leur propre évaluation. Dans cette situation, une régulation de type sociocognitive est donc plus susceptible de se produire « les situations qui minimisent les risques qu'un des partenaires impose son point de vue trop abruptement ou remettent en cause les compétences du partenaire, qu'un leader prenne le dessus ou que la communication soit difficile favoriserait les régulations épistémiques » (Bourgeois & Buchs, sous presse).

A travers ces divers résultats, Bourgeois & Buchs relèvent l'importance d'un climat socio-affectif pour favoriser les régulations sociocognitives dans les situations de formation et viennent ainsi souligner le rôle du formateur, des dispositifs de formation et du cadre institutionnel.

1.4. Rôle du formateur et régulation épistémique

Selon Bourgeois et Buchs, pour favoriser une régulation sociocognitive dans les situations de formation, le formateur joue un rôle déterminant dans la prise en compte des points suivants :

- **Le développement de compétences sociales**

Les recherches montrent qu'il est important de favoriser des activités centrées sur les compétences sociales et la dynamique de groupes durant le processus de formation « ces activités peuvent tout d'abord, dès le début du processus de formation, amener le groupe à se constituer comme tel, à favoriser une connaissance mutuelle des personnes, et à déterminer des modalités de fonctionnement et de travail par la suite » (p. 9).

- **La construction des représentations sociales de la relation**

Bourgeois (1997) précise qu'en fonction des caractéristiques psychologiques et sociales et du contexte de la relation, chaque individu se construit une représentation de lui-même et des partenaires de l'interaction qui est basés sur des caractéristiques objectives telles que l'expertise, le statut institutionnel, le genre, l'aisance sociale, etc., mais également en fonction de la situation « ...un sujet présentant au départ un faible niveau d'estime de soi tendra à surestimer le décalage entre son propre niveau d'expertise et celui d'un autre partenaire perçu comme plus expert » (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 166).

- **Le renforcement des buts de maîtrise dans les situations de formation.**

Le formateur a la possibilité d'orienter les buts poursuivis dans la tâche par des consignes appropriées « les buts poursuivis peuvent être orientés par les consignes données par la personne qui gère la situation de formation en mettant l'accent sur les différents buts » (p. 9). Les interactions entre partenaires mettant en avant des buts de maîtrise plutôt que des buts de performance sont plus à même de favoriser un conflit cognitif.

En termes de dispositifs de formation, les résultats des recherches de Bourgeois & Buchs (sous presse) mettent en évidence diverses propositions constructives à une régulation épistémique :

- **La réduction du mode de complaisance**

Par le biais d'un support social ou d'une approche « maïeutique », les recherches montrent qu'il est possible de réduire le mode de complaisance.

Une des stratégies du formateur serait de laisser tout d'abord les apprenants confronter leurs points de vue avant d'introduire son propre point de vue et le mettre en relation avec celui des apprenants ou alors de susciter chez les apprenants une mise en relation critique avec son point de vue dès que celui-ci est introduit.

- **Le renforcement d'une interdépendance positive** entre les apprenants

Ce phénomène est observé dans les dispositifs d'apprentissage coopératif qui mettent en évidence la fréquence d'interactions entre pairs pour résoudre des tâches complexes, sans la supervision directe et immédiate d'un formateur et qui favorisent une relation symétrique de type « win-win ». Comme l'exprime Bourgeois (2004), « la réalisation des objectifs de chacun requiert l'atteinte des objectifs des autres...(...)...et augmente les possibilités d'interactions sociocognitives dans un contexte relationnel relativement symétrique » (in Carré & Caspar, 2004, p. 310).

Cependant, les travaux de Bourgeois & Buchs (sous presse) nous rendent attentifs au fait que le formateur n'est pas forcément en mesure de se centrer à la fois sur la tâche et la régulation de la dynamique de groupe dans la relation pédagogique « il n'est pas non plus nécessairement bien placé pour assurer une régulation sereine et efficace de la dynamique du groupe et que les enjeux affectifs sont trop forts » (p. 15).

Pour atténuer ce problème, Bourgeois & Buchs suggèrent d'accomplir ces activités de régulations dans des temps et des espaces différents du processus de formation. En outre, ces chercheurs proposent qu'une fonction de « conseiller pédagogique » soit exercée par un acteur tiers pour assurer les régulations de la relation pédagogique et de la dynamique des apprenants tout au long de la formation.

Lien avec l'apprentissage en situation de travail

En lien avec notre objet de recherche, nous avons des raisons de croire que les interactions sociales en situation de travail sont également sources d'apprentissage par les conflits sociocognitifs qu'elles peuvent susciter entre les divers partenaires d'un environnement de travail.

Toutefois, nous pensons que les possibilités d'une régulation relationnelle plutôt qu'épistémique sont encore plus imminentes dans l'apprentissage en situation de travail. Les interactions avec un supérieur hiérarchique ou un pair expert peuvent plus facilement donner lieu à des régulations relationnelles protectives ou compétitives, car les feedbacks reçus peuvent être perçus par le nouveau collaborateur comme évaluatifs de ses performances et donner lieu à une interaction de type approbation et contrariété.

Dans un contexte tel que le CICR où la nature du travail consiste à protéger et assister, nous pouvons penser que les collaborateurs possèdent les compétences sociales requises pour travailler en groupe et se centrer sur la résolution d'une tâche plutôt que sur la comparaison des compétences. Par ailleurs, le nouveau collaborateur a été sollicité durant la formation de base aux activités de groupe et de résolutions de problème et est dans cette expectative. Dans cette perspective, les interactions entre les partenaires de la situation de travail devraient être en mesure de favoriser l'apprentissage pour l'activité de travail. Cependant, comme les recherches le soulignent, les bénéfices de conflits sociocognitifs dépendent étroitement de la relation qui peut s'établir entre les partenaires et des dispositions socio affectives de chacun des partenaires. La mise en évidence de l'importance d'un climat socio-affectif pour favoriser les régulations sociocognitives soulève la nécessité d'une gestion des relations. Nous pensons que la formation doit exercer un rôle plus important par le biais d'une présence ou de dispositifs dans l'apprentissage en situation de travail pour faciliter la gestion de la relation entre les partenaires des interactions et assurer une régulation sociocognitive.

2. L'apprentissage vicariant ou l'apprentissage par observation

L'apprentissage vicariant « *vicarious learning* » est le point central de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Bandura, 1977b, 1986 ; Rosenthal & Zimmerman, 1978 ; Schunk, 1989c).

Grâce à l'apprentissage social (Bandura, 1977) et plus tard la théorie sociocognitive (Bandura, 1986), la psychologie sociale a mis en évidence que l'adulte est capable d'apprendre par observation grâce aux représentations mentales, au langage et aux images.

L'étymologie du mot « vicariant » vient du latin « vicarius », qui signifie « remplaçant », « qui peut être transformé »². Dans le contexte scolaire, le dictionnaire définit l'apprentissage vicariant comme « ce que l'enfant peut apprendre en marge du discours du maître proprement dit : en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou encore, par extension, en analysant la production de ceux qui savent faire. »³

L'apprentissage vicariant ou « processus vicariant » suppose que l'individu puisse apprendre par l'observation de modèles « modelage » et que les conséquences de son observation lui permettent d'évaluer la pertinence du comportement observé sans l'expérimenter « processus vicariants ».

Par ailleurs, la théorie sociocognitive renforce l'idée que la plupart des apprentissages ont lieu dans un environnement social et elle met en avant les capacités qu'ont les êtres humains d'interpréter leur environnement et de déterminer cognitivement leurs comportements pour agir sur celui-ci. Elle est basée sur la notion d'interaction et accorde une place importante aux processus cognitifs dans l'apprentissage.

2.1. Sources de l'apprentissage vicariant

Les sources d'apprentissage sont l'observation ou l'écoute de modèles. Le terme de « modèles » fait référence à des modèles « vivants », c'est-à-dire une personne qui démontre un comportement en particulier, et à des modèles symboliques, dans le cas d'acteurs ou de personnages animés sur des sources électroniques (TV, DVD, Internet) ou sur du matériel imprimé (un livre, un magazine, etc.). (Schunk, 2000).

La plupart des théories de l'apprentissage s'accordent sur l'idée que l'apprentissage ne peut se faire qu'en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences. Pour Bandura, cette conception n'enveloppe pas tout le réel de l'apprentissage. Même les apprentissages par expérience directe surviennent en fait le plus souvent *sur une base vicariante*, c'est à dire en observant le comportement des autres et les conséquences de leurs comportements qui en résultent. « A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action »⁴.

Selon Ormond (1999 ; 1995), par l'observation de modèles et le biais d'instructions verbales (vivantes ou symboliques), l'apprentissage vicariant accélère l'apprentissage et permet d'acquérir des comportements et des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement et en évitant les épreuves difficiles occasionnées sur l'essai et erreur.

Schunk (2000) souligne l'impact des conséquences des comportements des modèles observés. De même que dans l'expérience d'une action, on apprend des conséquences de l'action, les conséquences des comportements des modèles observés informent et motivent les apprenants. Lorsque les individus croient que les comportements du modèle observé sont utiles, ils sont plus à même de l'observer et de répéter mentalement ses comportements.

² Source : dictionnaire XY

³ <http://fr.wiktionary.org/wiki/vicariant>

⁴ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Dans cette même perspective, Ormond (1999 ; 1995) souligne que les conséquences jouent deux rôles importants dans l'acquisition et la performance. Les individus sont plus à même d'apprendre des comportements qui les valorisent et qui sont susceptibles d'apporter des résultats positifs. Comme le souligne Schunk (2000), le fait d'être récompensé ou puni pour certains comportements vient conditionner l'individu à former des attentes sur les conséquences que leurs futurs comportements peuvent leur apporter. Si les individus apprennent des comportements nouveaux, ils ne démontreront ces comportements que s'ils ont une bonne raison de le faire. Comme l'apprenant a tendance à apprendre certaines aptitudes plutôt que d'autres, un formateur peut alors apporter un feedback correctif pour parfaire ses connaissances.

Dans le cadre d'apprentissage de compétences complexes, Schunk (2000) souligne que l'observation est complémentaire à l'action (Schunk, 2000). Les informations observées sont mémorisées sous formes de symboles et serviront de guide à des comportements futurs.

Le fait de pouvoir apprendre par observation rend en effet les individus capables d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs. L'observation des autres peut contribuer à l'engagement dans l'apprentissage d'une tâche. Mais, du fait que l'individu puisse apprendre au travers de l'observation, l'apprentissage peut aboutir ou ne pas aboutir à un changement de comportement. En effet, ce que l'on a appris peut se refléter dans notre comportement au moment même où l'on apprend, mais peut également se manifester plus tard ou même jamais. (Schunk, 2000, p.81).

2.2. La notion de modelage

Dans la théorie de l'apprentissage social, « le modelage détermine l'apprentissage, principalement grâce à sa fonction d'information. Durant l'exposition, les observateurs acquièrent surtout des représentations symboliques des activités modèles qui servent de guide pour le comportement correct." (Bandura, 1980, p.29).

Bandura (1965a) fait une distinction entre l'apprentissage par observation et l'imitation. L'imitation est une reproduction fidèle d'un comportement. Le modelage suscite une reproduction active et est caractéristique d'un nouveau comportement en fonction du modèle observé. Par le modelage, les individus peuvent décrire verbalement un comportement observé sans avoir besoin de l'accomplir et d'être récompensé

Cette notion reste cependant complexe à définir. Elle exprime les changements comportementaux, cognitifs et affectifs dérivés de l'observation d'un ou plusieurs modèles (Berger, 1977 ; Rosenthal & Bandura, 1978 ; Schunk, 1987, 1987, 1998 ; Zimmerman, 1977 in Schunk, 2000).

Pour Schunk (2000), le modelage englobe à la fois ce que le modèle accomplit, c'est-à-dire la démonstration d'un comportement, et à la fois, ce que l'observateur reproduit, c'est-à-dire la reproduction d'un comportement observé en fonction de ses caractéristiques personnelles.

Le modelage, en tant que mécanisme clé de l'apprentissage par observation ou vicariant, passe par l'information transmise par les modèles et la production des nouveaux comportements basée sur le modèle initial. Selon Winnykamen (1990), le modèle observé sert à la construction d'un modèle interne qui fait fonction de guide pour l'observateur lors de ses tentatives ultérieures de résolution de problème.

2.3. Les processus de modelage

Le modelage est gouverné par quatre processus : les processus d'attention, de rétention, de production et de motivation. Selon Bandura (1969, 1973, 1977b, 1986), ces quatre conditions nécessitent d'être remplies pour qu'un sujet puisse modeler efficacement le comportement d'une autre personne. (Ormond, 1999 ; 1995, p. 128).

- **L'attention**

Ce processus fait référence à la capacité de l'apprenant de percevoir dans son environnement les actions pertinentes et qui font sens pour lui. L'attention est déterminée par des modèles d'association.

Selon Bandura (Lecomte, 2003), les facteurs déterminants impliquent les compétences cognitives, les préconceptions et les valeurs préférées des sujets. Les caractéristiques personnelles du modèle et de l'observateur s'influencent l'un l'autre. Les sujets ont tendance à choisir certains modèles plutôt que d'autres. Les caractéristiques de la tâche vont également régir l'attention, principalement la taille, la forme, la couleur et l'attrait des activités elles-mêmes.

L'attention d'un sujet est également influencée par la perception de la valeur fonctionnelle des activités modelées. Des facteurs tels que l'efficacité des conduites qui sont modelées, le prestige et l'attractivité du modèle interviennent également dans ce processus. Par exemple, les activités modelées que les sujets jugent importantes et plus à même de manifester une conséquence positive vont davantage l'attirer. De même, les apprenants croient généralement que les formateurs sont très compétents, cette croyance renforce l'attention pour les observer et les écouter. (Schunk, 2003).

- **La rétention**

Cette condition nécessite d'organiser cognitivement l'information modelée, de la répéter, de la coder et de la transformer pour qu'elle soit stockée en mémoire. Les conceptions que se font les individus pour se représenter cognitivement les comportements modelés incorporent des règles de production et servent de guide pour la construction d'actions futures « La rétention est facilitée par des transformations symboliques de l'information modelée dans les codes mnésiques et par une répétition cognitive de l'information codée. Les codes productifs qui extraient la structure sous-jacente des comportements spécifiques permettent aux sujets de créer de nouvelles variantes d'actions qui s'adaptent à la structure mais vont au delà de ce qui est vu et entendu » (Bandura in Lecomte, 2003, p. 140). Cette capacité à symboliser rend l'imitation possible.

La répétition mentale de l'information est un facteur clé dans le processus de rétention des connaissances. Les travaux de Bandura soulignent qu'une combinaison de codification et de répétition mentale renforcent les processus rétentionnels dans la construction d'un modèle interne.

- **La (re)production comportementale**

Grâce au processus de production comportementale, les conceptions symbolisées sont traduites en actions appropriées. Cette traduction est réalisable grâce à un processus d'ajustement aux conceptions observées et codifiées. La correspondance avec la représentation stockée est rarement correcte la première fois. L'ajustement est donc progressif. Les conceptions guident la construction et l'exécution des comportements. L'adéquation de l'action est comparée au modèle conceptuel. Le rappel implique un processus de reconstruction plutôt qu'une simple récupération d'événements enregistrés. Plus les sous-

aptitudes des personnes sont étendues, plus il est facile de les intégrer en se basant sur l'information modelée pour produire de nouveaux modes de comportements.

Comme mentionné, lorsque les sous-aptitudes requises sont complexes à reproduire, elles doivent d'abord être développées par le modelage, puis elles nécessitent bien souvent un comportement guidé et un feedback correctif. (Schunk, 2000 ; Lecomte, 2003).

- **La motivation**

Les individus sont motivés à atteindre les buts qu'ils se fixent. Les individus seront donc plus réceptifs à un comportement modelé et à le reproduire, s'ils observent que les conséquences du comportement conduisent à des résultats valorisants. La théorie sociocognitive établit donc une distinction entre l'acquisition et la performance. Les individus ne réussissent pas tout ce qu'ils apprennent. De ce qu'ils ont mémorisé, ils traduisent en actions uniquement les comportements qui présentent des conséquences positives « Les préjudices et les bénéfices expérimentés par d'autres personnes influencent la performance des patterns modelés essentiellement de la même manière que les conséquences directement vécues » (Bandura in Lecomte, 2003, p. 140).

Bandura distingue chez le sujet trois types majeurs de motivateurs : directs, vicariants et autoproduits. Les individus sont motivés à observer des modèles compétents et auxquels ils s'identifient. Cette identification se fait en fonction de l'évaluation du niveau de similarité et d'attachement envers la personne observée. L'évaluation que les individus font de leur propre comportement est également un déterminant pertinent pour les activités apprises par observation « Ils continuent des activités qui les satisfont et qui les valorisent, et ils rejettent celles qu'ils désapprouvent. » (Lecomte, 2003, p. 140).

Ces quatre conditions varient d'un sujet à l'autre, les individus vont éventuellement reproduire le même comportement, mais différemment. De plus, l'observation de modèles ne garantit pas un apprentissage. L'absence d'une des conditions peut empêcher le modelage d'avoir lieu.

Schunk (2000) met en évidence les éléments déterminants ayant un impact sur l'apprentissage et la performance (Figure 1, p. 24). Ces éléments affectent également l'attention, le traitement de l'information, la perception d'utilité de l'apprentissage et l'évaluation des compétences et des capacités à apprendre du sujet.

Lien avec l'apprentissage en situation de travail

Nous constatons que l'observation et les conséquences des comportements sont une source d'apprentissage et de motivation pour un apprenant. Dès lors, nous pensons que les partenaires des interactions sociales en situation de travail sont des sources considérables d'apprentissage vicariant et peuvent activer le processus de modelage auprès d'un nouveau collaborateur pour lui permettre d'acquérir des connaissances et développer rapidement les compétences requises pour une activité. Le modelage met en œuvre un ensemble de fonctions et de processus complexes qui interagissent en continuité sur le plan cognitif, motivationnel et affectif du sujet. Les interactions sociales peuvent non seulement informer sur la précision et la justesse d'un comportement à adopter, mais elles sont également sources de motivation pour apprendre et agir, car elles influencent autant l'acquisition que la performance.

Figure 1 - Répertoire des éléments favorisant l'acquisition et la performance

Facteurs influants	Impact sur le modelage
État du développement	Des progrès dans le développement incluent des temps d'attention prolongés et une capacité accrue pour traiter les informations, se servir de stratégies, comparer les performances avec des conceptions et adopter des éléments motivateurs intrinsèques.
Prestige et compétences du modèle	Les observateurs sont attirés par des modèles compétents et à profil élevé. Les conséquences du comportement modélisé transportent de l'information précieuse concernant ses valeurs fonctionnelles. Les observateurs tentent d'apprendre les actions qu'ils croient devoir exécuter ultérieurement
Conséquences vicariantes (indirectes ou observées)	Les conséquences de modèles contiennent des informations concernant l'adéquation d'un comportement et les résultats probables de réussite de l'action. Les conséquences valorisantes motivent les observateurs. Des similarités dans les caractéristiques personnelles (âge, statut) ou les compétences accentuent l'adéquation au modèle et augmentent la motivation
Attentes vis-à-vis des résultats	Les observateurs sont davantage susceptibles d'accomplir des modèles d'actions qu'ils croient être adaptés aux situations et qui donnent des résultats gratifiants.
Atteinte des buts	Les observateurs prêtent plus facilement attention aux modèles qui démontrent des comportements qui les aident à atteindre leurs objectifs.
Auto-efficacité	Les observateurs prêtent attention aux modèles s'ils croient qu'ils sont capables d'apprendre ou d'appliquer le modèle observé. L'observation de modèles avec lesquels ils ont des ressemblances influence l'auto-efficacité.

Chapitre 2

Interactions sociales et dimension motivationnelle de l'apprentissage

Cette partie présente la dynamique motivationnelle de l'apprentissage à travers laquelle nous cherchons à comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail.

Comme mentionné en début de chapitre, notre recherche s'appuie sur le modèle théorique d'Eccles et Wigfield (2002). Ce modèle met en évidence les concepts de la valeur-perçue et d'expectancy comme sources fondamentales de la motivation à apprendre.

« **La valeur perçue** » se caractérise par « la perception et l'appréciation subjective par le sujet de ce qu'une tâche d'apprentissage peut lui apporter » (Neuville, 2006, p. 86).

« **L'expectancy** » se centre sur la perception des chances que le sujet a de réussir cette tâche et exprime les croyances d'un individu à réussir une tâche d'apprentissage. Neuville (2006) définit l'expectancy comme « les croyances d'un individu en ce qui concerne la probabilité qu'il a de réussir dans une tâche donnée » (cité in Bourgeois & Galand, 2006, p. 86).

Ces deux indicateurs sont définis comme les éléments les plus déterminants des comportements liés à l'apprentissage. Ils incorporent le choix de l'apprenant à s'engager ou non dans une activité d'apprentissage, l'autorégulation de l'apprentissage, la motivation et les comportements en fonction des buts fixés, ainsi que la performance de l'apprenant (Eccles & Wigfield, 2002, cité par Neuville in Bourgeois & Galand, 2006).

Pour rappel, il convient de définir les deux types de motivation qui influencent le comportement d'un sujet et qui sont sous-jacentes à la valeur perçue et l'expectancy : la *motivation extrinsèque* et la *motivation intrinsèque* (Deci et Ryan, 1985).

La motivation intrinsèque consiste à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci. Cette forme de motivation renvoie à la pratique d'une activité rien que par la satisfaction qu'elle procure à l'individu en termes de connaissances ou de sensations, et en l'absence d'une récompense extérieure. (Deci & Ryan, 1985).

La motivation extrinsèque consiste à faire une activité pour atteindre un but, qui est détaché de l'action. L'individu s'engage dans une activité non pas pour le plaisir inhérent à sa pratique, mais en vue d'en retirer des « récompenses » (salaires, statut social, faire plaisir à quelqu'un) ou d'éviter quelque chose de déplaisant. La motivation extrinsèque a par essence une fonction instrumentaliste (Deci & Ryan, 1985a).

Avant d'aborder le concept de l'expectancy avec la notion d'efficacité personnelle (self-efficacy), nous présenterons en premier lieu les quatre dimensions de la valeur perçue.

1. La valeur perçue de la tâche

Selon le modèle théorique d'Eccles et Wigfield (2002), la tâche d'apprentissage peut être valorisée par son intérêt, pour son utilité, pour son importance et pour son coût.

Ces dimensions bien que distinctes l'une de l'autre peuvent dans la réalité se combiner. Elles nous conduisent également à traiter la notion d'appartenance, de compétence, d'autonomie, de reconnaissance et d'identification.

Nous définirons premièrement la notion d'utilité, puis la notion d'intérêt. En lien avec l'autodétermination de l'apprenant pour une tâche, l'intérêt perçu pour une tâche nous conduit à traiter la notion d'appartenance, d'autonomie et de compétence.

Ensuite, nous présenterons la notion d'importance et du coût perçu de la tâche. En lien avec l'image de soi, l'importance perçue pour une tâche nous invite à explorer la notion d'identification et de reconnaissance.

1.1. L'utilité

L'utilité perçue de la tâche se définit par le fait que l'apprenant perçoit un lien direct entre la tâche qu'il accomplit et les buts qu'il poursuit. Si le sujet perçoit dans l'activité d'apprentissage la possibilité de réaliser ses buts personnels, son engagement dans la tâche lui paraîtra alors « utile ».

Cette dimension de la valeur perçue est une forme de motivation extrinsèque qui est fondée sur l'instrumentalité de la tâche par rapport à des buts personnels futurs.

Les buts poursuivis par les sujets sont multiples et parfois contradictoires, souligne Carver et Scheier (1990). Ils varient selon leur niveau de généralité et leur temporalité. Ils ont des propriétés cognitives, affectives et comportementales. Ils donnent sens à la vie personnelle et professionnelle.

Dans leur travail, les individus sont munis d'une multitude de buts, à la fois imposés, choisis et construits. De nature dynamique, les buts se transforment dans le temps et en fonction de leurs résultats, ils orientent les actions à entreprendre et l'effort à investir. Ainsi, l'importance d'un but peut diminuer ou augmenter selon la situation et l'environnement.

Bourgeois & Chapelle (2006) relève l'importance d'objectifs clairs dans la poursuite d'un but. Plus l'apprenant peut poursuivre des objectifs clairs au travers de la formation, plus il peut s'impliquer et augmenter ses chances de s'adapter aux difficultés et aux obstacles qu'il risque de rencontrer au cours de la formation afin d'arriver au terme de sa formation.

La projection dans le futur, l'identification de buts personnels et la capacité à développer des stratégies pour atteindre des buts fixés créent une ambivalence chez le sujet. Une position ambivalente peut évoluer au cours de la formation et peut amener le sujet, soit à renoncer à formation, soit à augmenter l'ambivalence. Comme le souligne Bourgeois (2009) « dans certains cas, le sujet pourra prendre acte de ce constat et se désengager. Dans d'autres, par contre, il aura de la peine à s'avouer ce revirement en particulier lorsque la formation a requis de sa part un investissement important ; le renoncement est dès lors plus difficile à envisager et cela pourra se traduire par une ambivalence croissante dans son engagement. » (p. 54).

Pour continuer à percevoir la formation comme utile et atteindre son but initial, le sujet va chercher à réduire l'ambivalence des buts personnels par sa capacité à hiérarchiser régulièrement ses priorités. A ce propos, les travaux de Zaleski (1987) soulignent l'importance de faciliter la réalisation de buts éloignés par l'existence de sous-buts clairs et précis. Les sous-buts étant plus proches à réaliser dans la perception du sujet, ils créent des étapes qui permettent d'atteindre petit à petit le but final « si les buts proches constituent des moyens pour l'atteinte de buts éloignés, l'existence de buts éloignés incitent les gens à travailler plus fort sur les buts proches » (Zaleski, 1987, cité par Lens & al., Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 263).

Elliot et Dweck (2005) font la distinction entre des buts dit de « maîtrise » ou d'apprentissage et des buts dits de « performance » Un apprenant centré sur des buts de maîtrise aura pour enjeu la

maîtrise de compétences et de connaissances à acquérir, tandis qu'un apprenant centré sur des buts de performance va essentiellement chercher à donner une image positive de lui-même aux autres. L'enjeu pour l'apprenant est alors une reconnaissance sociale d'image de soi (cité par Bourgeois & Chapelle, 2006)⁵.

Carver et Scheier (1998) propose d'entrevoir des buts opératoires et identitaires dépendant des uns et des autres de façon hiérarchique. Ainsi, des buts comme « obtenir les qualifications et les compétences nécessaires pour accéder à un emploi visé seraient des buts intermédiaires au service de buts « supérieurs », de type identitaires, comme celui de préserver ou d'atteindre une image positive de soi en tant qu'homme ou femme » (Bourgeois, 2006, p. 243).

Par ailleurs, Wentzel⁶ (1991) souligne l'importance des buts sociaux dans la motivation à apprendre, tels que obtenir l'approbation de personnes importantes, se faire des amis, être responsable, etc. (Bourgeois & Chapelle, 2006).

Une étude de Lens & al. (2004) menées auprès d'étudiants dans des classes d'éducation physiques montrent que, pour augmenter la motivation et l'effort dans une activité, il est nécessaire d'évoquer des buts au contenu intrinsèque « la présence d'un but distant intrinsèque favorise davantage l'autorégulation autonome, l'effort, la performance et la persistance que l'absence de but futur, tandis que la présence de but distant extrinsèque a un effet néfaste sur ces mêmes variables » (ibid, p. 266).

Une coexistence de motivation intrinsèque et extrinsèque pourrait s'avérer nuisible pour la motivation intrinsèque. Selon les travaux de Lenz & al. (2004), cet antagonisme peut être détourné si la motivation extrinsèque est fondée sur l'accomplissement de buts personnels futurs et non seulement sur l'obtention d'une récompense.

Bourgeois (2009) voit une source d'engagement bénéfique pour le sujet de pouvoir composer avec deux motivations opposées. Cette perspective permettrait au sujet d'être « le plus entièrement disponible à l'ici et maintenant de la situation de formation ... à tout le potentiel insoupçonné de surprise, d'inédit, de possibilités qui sous-tend la motivation intrinsèque » et de réguler les opportunités à saisir et à délaissier tout en gardant « le regard fixé à l'horizon » afin de rester en adéquation pour réaliser ses buts personnels (p. 53). Pour Bourgeois, cette posture n'est cependant pas naturelle. Elle s'apprend et devrait être soutenue par un dispositif.

Lien avec l'apprentissage en situation de travail

En lien avec notre objet de recherche, nous relevons que l'utilité perçue de la tâche est déterminante en contexte de formation, et plus particulièrement dans le contexte d'adultes en formation, car ceux-ci sont en attente d'une utilité tangible de la formation en termes de résultats, c'est-à-dire un « retour sur investissement » pour leur vie professionnelle et sociale en réponse aux divers buts qu'ils se sont fixés.

⁵ Elliot, A.-J., Dweck, S. (2005). *Handbook of Competences and Motivation*. Guilford Presses.

⁶ Wentzel, K. « Social and academic goals at school : Motivation and achievement in context » in M.L. Maehr & P.R. Pintrich (eds), *Advances in Motivation and Achievement : Goals and Self-Regulatory Processes*, Greenwich, CT, JAI Press, 1991, vol. 7, p. 185-212.

Dans l'apprentissage en situation de travail, nous pensons que l'utilité perçue de la tâche est une source d'engagement encore plus déterminante pour le nouveau collaborateur qu'en situation de formation formelle, car c'est dans l'exercice même de son activité qu'il peut concrétiser les buts qu'il poursuit. Les interactions sociales viennent valider les idées de départ sur l'activité et la manière de la réaliser. Confronté à l'activité, le nouveau collaborateur peut réaliser les écarts entre les connaissances acquises en formation et celles qu'il ne maîtrise pas encore. Cet écart peut être une source de désengagement par rapport aux buts qu'il s'était fixés. Le groupe en situation de travail, en que témoin de l'activité, est susceptible d'augmenter l'engagement à poursuivre les buts fixés

Nous pensons que les interactions sociales peuvent influencer l'utilité perçue de la tâche en renforçant la motivation intrinsèque et extrinsèque d'un nouveau collaborateur par le partage d'une activité, l'explicitation, l'observation et la résolution d'une tâche. D'un point de vue professionnel, les interactions sociales en situation de travail permettent au nouveau collaborateur de réaliser qu'il est possible d'exercer par la suite une fonction similaire à ses collègues. Cette observation peut être suffisante pour percevoir l'utilité de ses actions et renforcer l'engagement à apprendre afin de réaliser non seulement des buts personnels extrinsèques (garder un emploi, être payé), mais également des buts personnels intrinsèques (satisfaire un idéal, etc.).

1.2. L'intérêt

L'intérêt perçu de la tâche est une forme de motivation intrinsèque « elle renvoie à l'intérêt subjectif de l'apprenant pour le contenu d'une tâche » (Bourgeois, 2006, p. 88).

L'action du sujet est conduite uniquement par la satisfaction et le plaisir qu'il éprouve à effectuer la tâche, sans attente de récompense externe. Par exemple, l'apprenant peut valoriser une tâche parce que le domaine d'apprentissage le passionne, et ceci indépendamment d'un but extrinsèque.

L'intérêt intrinsèque de la tâche renvoie au lien entre la motivation intrinsèque et le sentiment d'autodétermination ou d'autonomie (Deci et Ryan, 2002) dans l'engagement en formation.

Selon l'hypothèse centrale de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), le comportement individuel est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements. Cette théorie parle de « motivation autodéterminée » pour souligner le rôle prioritaire donné au besoin d'autonomie du sujet dans l'apprentissage. Elle inclut également le besoin d'appartenance sociale.

Selon les travaux de Deci et Ryan (2002), la motivation intrinsèque est favorisée lorsque l'apprenant peut satisfaire trois besoins humains fondamentaux : la compétence, l'appartenance et l'autonomie (Bourgeois, 2009).

Suscitant une motivation intrinsèque et un sentiment d'autodétermination, ces besoins ont montré des effets positifs sur l'engagement et la performance dans la réalisation d'une tâche lorsque ces trois sentiments sont respectivement générés.

1.2.1. Le sentiment de compétence

Pour Deci et Ryan (1985), la « compétence » représente le besoin d'interagir efficacement avec l'environnement en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi. Par conséquent, le comportement émane du besoin de compétence quand l'individu recherche et persiste dans une tâche dont la difficulté est adaptée à ses capacités, et quand il démontre de l'intérêt pour tester, s'informer sur, développer, étendre, évaluer ses capacités, habiletés et ressources.

Comme l'exprime Bourgeois (2006), le besoin de se sentir compétent est un sentiment « favorisé par la perception que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences » (Bourgeois & Chapelle, 2006, p.237).

En 1959, le psychologue américain White reconnaissait déjà l'existence d'un besoin de compétence et définissait le sentiment de compétence comme la capacité à interagir efficacement avec l'environnement⁷.

Vallerand, Thill (1993) parlent du concept de perception de compétence, c'est-à-dire « l'impression ressentie par le sujet d'être en capacité de produire certains événements, souhaitables ou de réaliser certaines performances » (Carré, 2004, p. 290). L'inverse de la perception de compétence étant la résignation « une perception d'incompétence radicale mènera à la résignation, voire à l'inhibition de l'action » (ibid, p. 291). Lié au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2002), le concept de perception de compétence illustre le fait que « le sujet social est d'autant plus enclin à agir qu'il se sent capable d'atteindre les performances visées dans le domaine concerné » (Carré, 2004, p. 291).

Selon Bandura (2003), le sentiment de compétence est aussi lié à la représentation que le sujet se fait de lui-même « les schémas de soi de l'efficacité personnelle influencent ce que les gens cherchent, la façon dont ils les interprètent et organisent l'efficacité produite au cours des relations avec leur environnement, et ce dont ils se souviennent lorsqu'ils évaluent leur efficacité » (cité par Lecomte, 2003, p. 127).

Pour Delange & Pierre (2009), la compétence est un sentiment qui s'articule avec l'expertise d'un sujet dans une activité et le regard de l'autre « la compétence est le liant entre l'acteur, le groupe et la reconnaissance de son activité, de son travail qui s'effectue dans la mesure où il est reconnu comme étant compétent » (Barbier, Bourgeois, Chapelle, Borbalan, 2009, p. 1044).

1.2.2. Le sentiment d'autonomie

Pour Deci & Ryan (1985), l'autonomie est un besoin psychologique qui pousse l'individu à être à l'origine de son propre comportement et à le réguler lui-même, plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne. Le comportement d'un sujet est autonome ou autodéterminé lorsqu'il est en adéquation avec ses propres ressources, par exemple, ses centres d'intérêt, ses valeurs, etc. L'autonomie permet de ressentir un sentiment de liberté et de contrôle sur l'action entreprise. Comme l'exprime Carré (2004), le sentiment d'autonomie est « l'impression du sujet d'être à l'origine de ses actions, de pouvoir choisir, de se sentir libre de ses comportements » (p. 290).

⁷ White, R., (1959). Article "*Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*" in the *Psychological Review*, Volume 66, September 1959, pg 297-333.

Dans le *Dictionnaire de la langue et de la pédagogie*, l'autonomie se réfère à la notion de conscience du soi et la notion de responsabilité « L'autonomie consiste à se faire soi-même sa loi et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs...(...) Toutefois, l'autonomie n'est jamais complète et doit se reconquérir sans cesse parce que nous resterons toujours dépendants de notre affectivité, de notre tempérament et des exigences sociales » Lafont (1979).

Pour Perrenoud (2008)⁸, l'autonomie est d'abord une question d'identité, de projet et d'image de soi « Pour être autonome, il faut le vouloir et se concevoir comme un être libre et se rebeller contre tout ou partie des normes et des directives dont on est l'objet ». Cependant vouloir être autonome, ne suffit pas pour avoir accès à l'autonomie « tout acteur est pris dans des rapports sociaux, une culture, des coutumes, des attentes ».

Legendre (2005)⁹ distingue l'autonomie d'ordre professionnel et individuel. L'autonomie individuelle se réfère à l'essence même de chaque individu et au développement de la personne. Elle est transformation tout au long de la vie en fonction des exigences et influences sociales, ainsi que selon les expériences et la culture. L'autonomie professionnelle renvoie à la connaissance et aux compétences acquises durant une formation en vue de l'exercice d'une profession.

Pour Zarifian (2001), l'autonomie est une condition incontournable de la compétence.

En lien avec notre objet de recherche, cet auteur relève un point important : le rapport entre compétence et autonomie ne peut s'établir que réciproquement. En situation de travail, une compétence avérée est perçue comme une condition nécessaire pour se voir reconnaître une certaine autonomie.

1.2.3. Le sentiment d'appartenance

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) met en évidence le besoin de l'être humain d'accorder et de recevoir de l'attention, et de se sentir appartenir à une communauté ou à un groupe social. L'individu se définissant par rapport à ses relations, le besoin d'appartenance révèle la dimension sociale de l'individu. Ainsi, le sentiment d'appartenance ou d'affiliation est favorisé lorsque le sujet sent qu'il appartient à un groupe et est relié à autrui. (Deci et Ryan, 2002).

Boucher et Morose (1990) définissent le sentiment d'appartenance comme «...ce que ressent l'individu lorsqu'il appartient à un groupe, à une organisation, à une institution. Le fait de se sentir utile aux autres et solidaires des autres constituent des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe » (p. 417).

Pour Mucchielli (1980), la notion d'appartenance englobe un ensemble d'attitudes et de sentiments. Elle n'est pas le fait de se trouver avec ou dans un groupe, car il est possible d'appartenir à un groupe sans le vouloir. L'appartenance implique « une identification personnelle par référence au

⁸ Perrenoud, Ph. (2002). *L'autonomie, une question de compétence ?*
Site web : www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/septembre/Perrenoud.html

⁹ Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font aussi partie, leur considération sympathique » (p. 99).

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) propose une dialectique entre l'environnement et la personne dans sa recherche de satisfaction des besoins de compétences, d'autonomie et d'appartenance sociale. Cette approche reconnaît un être humain qui possède une tendance naturelle vers l'actualisation de soi sans négliger l'influence de l'environnement dans le développement de celui-ci. Elle permet donc de penser l'environnement social comme générateur de la croissance psychologique de l'individu « le contexte dans lequel l'individu évolue peut soutenir ou restreindre celui-ci lors de sa tentative de maîtriser et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent » (Carré et Fenouillet, 2009, p. 51).

Lien avec l'apprentissage en situation de travail

En lien avec notre objet de recherche, nous sommes à même de croire que ces trois sentiments peuvent être soutenus par les partenaires des interactions sociales de l'apprenant en situation de travail.

Nous pensons que les supérieurs hiérarchiques peuvent contribuer à renforcer le sentiment de compétence et d'autonomie en proposant au nouveau collaborateur des tâches, qui, en fonction des connaissances acquises et des compétences à développer, constituent un défi suffisamment élevé pour chercher à atteindre un niveau de performance et éprouver un sentiment de compétence et d'autonomie. Les partenaires de l'interaction dans l'apprentissage en situation de travail offrent également une possibilité de « benchmarking ». Chercher à comprendre comment devenir compétent et autonome pour exercer une activité par le biais de l'observation des pairs et par une explicitation de la manière de « faire » peut contribuer à renforcer le sentiment d'autonomie et de compétence d'un nouveau collaborateur, et en fin de compte accélérer sa performance. Par ailleurs, nous pensons que les partenaires des interactions sociales sont en mesure de soutenir le sentiment d'appartenance d'un nouveau collaborateur par le partage de sentiments, de valeurs et d'expérience dans la situation de travail. Un sentiment d'appartenance élevé pendant l'apprentissage en situation de travail nous paraît pertinent, car il peut venir renforcer la perception d'une interdépendance positive entre les partenaires de l'interaction et le nouveau collaborateur et, par conséquent, favoriser l'apprentissage.

1.3. L'importance de la tâche

La troisième dimension de la valeur perçue rend compte de *l'importance* que le sujet accorde à la tâche d'apprentissage « une activité est valorisée par l'apprenant si elle est perçue par lui comme étant en cohérence avec les traits centraux de son image de soi, de ses valeurs » (Bourgeois, 2006, p.88).

L'image de soi se compose de représentations à la fois cognitives et affectives concernant le moi passé, le moi actuel et le moi futur. Elle constitue une identité que chacun de nous essaie de faire comprendre et accepter des autres. Elle apporte à l'individu le sens de sa continuité « c'est-à-dire qu'elle lui permet de se percevoir comme ayant des comportements, des attitudes, des goûts...qui se manifestent de manière cohérentes à travers la multitude des situations qu'il rencontre » (Lévy-Leboyer, 2004, p. 92).

Ainsi, les réactions des personnes significatives qui nous entourent sont primordiales, car « notre image est fortement influencée par les attentes que les autres expriment à notre égard, parce que nous percevons ces attentes comme impliquant que nous possédons les qualités nécessaires pour les satisfaire » (Levy-Leboyer, p. 97). L'image que nous aimons de nous-mêmes n'est jamais autre

que celle que nous avons captée dans le regard de l'autre. L'image de soi est donc « l'intériorisation d'une relation à l'autre. C'est l'image venant de l'autre » (Robinson, 2005, p.17).

L'image de soi du sujet joue un rôle dans la dynamique d'engagement à plusieurs niveaux.

D'une part, elle conditionne le « *sentiment d'efficacité personnelle* » (Bandura, 2003). Par le biais des compétences et des capacités du sujet face à l'accomplissement d'une tâche, le sentiment d'efficacité personnelle touche directement à l'image de soi. Une image positive de soi au travers du sentiment d'efficacité joue un rôle central dans l'engagement du sujet à la tâche, notamment dans le recours à des stratégies d'autorégulation. Nous élaborerons le sentiment d'efficacité personnelle au point 2.1 de ce chapitre (p. 38).

D'autre part, l'image de soi est également bien présente dans « *l'utilité perçue* » (Eccles & Wiegand, 2002) par rapport aux buts personnels du sujet, tel que trouver un nouvel emploi, augmenter ses revenus, être plus performant, obtenir un diplôme, etc.

Comme le souligne Bourgeois (2006), l'image de soi prend une place centrale dans les buts dits de performance du sujet « viser avant tout dans l'activité d'apprentissage à donner une image positive de soi aux autres, ou d'éviter de donner une image négative, conditionnent son engagement dans cette activité et, enfin de compte, de sa performance » (Barbier & al, p. 269).

De même, les travaux de Pintrich et Schunk (2002) sur l'orientation des buts de l'apprenant montrent l'impact de l'image de soi sur son engagement en formation « les sujets avant tout préoccupés d'éviter de donner une image négative d'eux-mêmes à autrui dans le processus de formation tendront à être moins engagés que ceux qui sont centrés sur l'accomplissement d'une image positive, et moins encore, que ceux qui sont davantage centrés sur leur progression dans l'apprentissage plutôt que sur leur image de soi ». (Carré & Fenouillet, 2009, p. 247).

Le rôle de l'image de soi pour rendre compte de l'importance accordée à une tâche est abordé en lien avec la théorie de la dynamique identitaire.

1.3.1. Dynamiques identitaires et engagement

La notion de dynamiques identitaires repose sur une conception de l'identité qui est vue comme une forme de multiples images de soi qui se construisent et se transforment au travers des interactions entre les sujets et leur environnement. (Barbier & al., 2006).

Cette pluralité d'images de soi est source de conflits et de tensions internes pour l'individu. Celui-ci peut se sentir tiraillé entre « l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle de lui qu'il voudrait être et ce qu'il croit qu'il devrait être ou encore ce qu'il voudrait être. Il peut aussi se sentir déchiré entre les différentes images de soi se rapportant aux différents rôles sociaux qu'il exerce, ou à des appartenances entre des groupes sociaux différents, ou encore l'image qu'il a de lui et celle qu'il veut donner aux autres » (Barbier & al, 2006, p. 69).

Les tensions internes du sujet se distinguent donc sur plusieurs dimensions : ses multiples « soi possible », les personnes à qui s'adressent l'image de soi et les divers rôles sociaux exercés par les individus. C'est précisément dans cette tension, remarque Bourgeois (2006) « que s'ancre la motivation à agir, dans la mesure où l'individu perçoit, d'une part, que son unité et/ou sa continuité est menacée par une discordance entre des images de soi et, d'autre part, que l'action envisagée lui permettra de rétablir – au moins provisoirement – l'équilibre » (ibid).

Les travaux de Bourgeois (2006) mettent en évidence différents types de tensions entre les images de soi.

<i>Image de soi vu par soi (soi/soi)</i>	Tension entre l'image qu'on a de soi et l'image de soi tel qu'on voudrait ou qu'on croit qu'on devrait être.
<i>Image de soi vu par autrui (soi/autrui)</i>	Tension entre l'image qu'on a de soi et l'image qu'on pense que les autres ont de nous.
<i>Image du soi actuel/soi normatif</i>	Tension entre l'image de soi tel que l'on est actuellement et l'image de soi qu'on pense qu'on devrait être.
<i>Image du soi actuel/soi idéal</i>	Tension entre l'image de soi tel que l'on est et l'image de soi que l'on voudrait être (l'image de soi visée)

Selon leur nature, ces tensions identitaires ont non seulement des conséquences motivationnelles différentes sur l'engagement des conséquences émotionnelles. L'écart entre le soi actuel et le soi idéal engendre de la frustration, de l'insatisfaction, de la tristesse et de la dépression. L'écart entre le soi actuel et le soi normatif génère chez le sujet des émotions telles que la honte et l'anxiété. (Barbier et al, 2006).

Comme le confirme Bourgeois (2009), la théorie de la dynamique identitaire postule que « l'intensité et les modalités de l'engagement du sujet dans l'activité de formation sont fonction du sens que l'activité prend pour lui, en lien avec sa dynamique identitaire. Celle-ci est entendue comme la configuration des tensions identitaires auxquelles le sujet est confronté à un moment donné et les stratégies qu'il met en place pour les réguler » (ibid, p. 56).

Pour réguler des situations de conflit, le sujet peut mettre en place différentes stratégies telles que des stratégies de coping, de positionnement social ou des stratégies de projets. Elles permettent au sujet d'analyser la situation vécue, mais également de gérer des conflits par anticipation ou espoir de changement et de mieux s'adapter à des situations futures.

Selon Bourgeois, deux stratégies sont mises en place par le sujet pour réguler les tensions identitaires : la préservation identitaire et la transformation identitaire. La préservation identitaire consiste à éviter une image négative de soi qui viendrait menacer l'image positive de soi actuelle : il s'agit d'une régulation dite « d'évitement ». La transformation identitaire « consiste à agir pour atteindre et réaliser une image positive de soi visée ». Cette régulation est de type « approche » (ibid).

Si le sujet s'inscrit dans le type de régulation « approche », il sera plus motivé à s'engager en formation. Dans la plupart des cas, le sujet a plutôt tendance à s'inscrire de prime abord dans une stratégie d'évitement jusqu'à l'apparition d'un élément déclencheur qui fait que la stratégie d'évitement n'est plus applicable, voire nécessaire. A ce stade, c'est le plus souvent la régulation « approche » qui est adoptée. (Barbier & al. 2006).

Barbier et al. (2006) mettent en évidence l'existence d'un lien entre le processus de transformation identitaire et l'accès à l'image de soi visée. Ils reconnaissent que les tensions identitaires engageant directement des comportements et des pratiques sont propres à accroître l'importance et le coût accordé à la formation aux yeux du sujet.

Pour accéder à l'image de soi visée, le sujet passe non seulement par la transformation de ses connaissances, croyances et/ou valeurs, mais également par la transformation de ses comportements et ses pratiques « le sujet valorisera dès lors d'autant plus une formation dont le résultat en termes d'apprentissage lui permet de mieux identifier et maîtriser les comportements et pratiques congruents avec son but identitaires » (Bourgeois, 2006, Barbier & al, 2006, p. 89).

Bourgeois (2009) propose une autre lecture du rôle de l'image de soi à la base de l'engagement : « la satisfaction apportée par l'activité même de formation de se voir confirmé dans une image positive de soi, sans chercher à vouloir réguler une tension identitaire régie par un but à atteindre (visé ou à éviter) « simplement pour me sentir immédiatement en contact avec cet état du moi, valorisé positivement, mais qui existe déjà, pour *re-connaître* en moi cette image positive » (p. 57).

Bourgeois souligne que la dimension interpersonnelle de la tension identitaire est susceptible d'en majorer l'importance et donc celle de l'engagement. La formation elle-même et les relations avec les autres peuvent participer positivement à une régulation des tensions.

Par ailleurs, le rôle de l'image de soi dans l'engagement met en jeu non seulement le rapport à lui-même, mais également le rapport à autrui (Bourgeois, 2009).

1.3.2. L'identification

La notion d'identification est définie comme « une tendance à assumer, à assimiler, à s'incorporer les traits caractéristiques d'une autre personne ou d'un groupe »¹⁰, comme « un processus essentiel à la socialisation et à la formation de la personnalité » ou comme « le fait de se reconnaître dans une caractéristique, ou une personne extérieure à soi ».

Du point de vue du courant psychanalytique, elle constitue aussi la forme la plus originelle du lien affectif à un objet, car la recherche de satisfaction se déplace de l'individu à l'objet : on s'identifie originellement en incorporant des éléments de l'objet dans soi pour les faire siens. Freud a du reste souligné le rôle que joue autrui dans la vie d'un individu : il parle de filiation.

En psychanalyse, l'identification est un mécanisme qui désigne le mode premier de la relation aux autres. C'est « un processus psychique inconscient par lequel une personne rend une partie plus ou moins importante de sa personnalité conforme à celle d'un autre qui lui sert de modèle » (Dictionnaire de Psychanalyse, 2002, p. 772).

Selon Gohier et Scheifler (1993), l'identification est définie comme un « processus qui permettrait à l'individu de se conformer aux exigences sociales sous l'incitation des autres privilégiés ou de groupe de référence » (p. 237). Dans cette perspective, l'identification renvoie au sentiment d'appartenance. En participant au développement du sentiment d'appartenance et de ressemblance professionnelle, elle joue ainsi un rôle déterminant dans la construction de l'identité, car celle-ci ne peut se développer que dans et par l'acceptation que l'Autre lui témoigne.

En lien avec le processus d'identification et la quête identitaire du sujet, Bourgeois (2009) propose deux figures de l'autre pouvant influencer l'engagement du sujet dans une activité. La première présente l'autre comme un « *objet d'identification* », dans le sens où l'autre peut représenter un modèle de référence constituant un support primordial dans la relation de transfert, tel que constaté dans les communautés de pratique pour soutenir une trajectoire identitaire. La deuxième figure fait de l'autre une « *source de repères identitaires* » permettant au sujet en formation de clarifier et donner forme à une transformation identitaire naissante (p. 58-59).

¹⁰ http://www.dicopsy.com/dictionnaire.php/_/psychanalyse/identification

1.3.3. La reconnaissance

En lien avec le rôle de l'image de soi dans l'engagement en formation mettant en rapport le sujet à autrui, Bourgeois (2009) souligne le besoin de reconnaissance du sujet « le sujet peut rechercher une reconnaissance par autrui de sa valeur ou de son expérience. Ceci vaut également pour des activités en solitaire, l'autre – réel ou imaginaire – dont on sollicite la reconnaissance étant dans ce cas intériorisé (s'il était là, il serait fier de moi) » (p. 57).

La notion de reconnaissance renvoie au besoin de gratitude et au besoin d'être valorisé. Comme le souligne Lipiansky (1990), le besoin d'être reconnu nécessite de manifester sa valeur et ses mérites par comparaison avec l'Autre. Mais la reconnaissance est aussi un besoin d'aller rechercher la reconnaissance d'autrui «...l'individu a besoin d'avoir de cet autre la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la communication avec les autres » (p. 175).

Honneth (2006) met en évidence une structure des relations de reconnaissance sociale en rapport avec trois modes de reconnaissance : « sollicitude personnelle », « considération cognitive » et « estime sociale ».

Ces trois modes de reconnaissance se rapportent également à différents degrés de la relation pratique de l'individu avec lui-même, soit respectivement : la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi.

Trois sphères correspondent à ses trois types de relation à soi : les relations primaires, les relations juridiques et la communauté de valeur. La première sphère fait appel au principe de la sollicitude et touche aux liens affectifs qui unissent une personne à un groupe. La deuxième sphère fait appel au principe d'égalité. Dans l'expérience de reconnaissance juridique précise Honneth (2006) « l'adulte acquiert la possibilité de comprendre ses actes comme une manifestation, respectée par tous, de sa propre autonomie » (p. 144). La troisième sphère se réfère au principe de solidarité. Pour accéder à l'estime de soi, chaque individu doit sentir qu'il contribue dans son activité au bien de la collectivité.

Selon Honneth (2006), nos rapports à autrui sont traversés par des attentes de reconnaissance. L'image positive ou négative que nous avons de nous-mêmes se construit par notre représentation et par le regard d'autrui et va influencer nos actions.

Pour parvenir à établir une relation ininterrompue et réussie avec eux-mêmes, les individus doivent passer par l'expérience intersubjective des trois formes de reconnaissance : « les sujets n'ont pas seulement besoin de faire l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et d'une reconnaissance juridique, ils doivent aussi jouir d'une estime sociale qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes » (Honneth, 2006, p. 147).

Cette typologie s'appuie sur les théories psychologiques et le modèle hégélien dont la thèse « présuppose une certaine succession de formes de reconnaissances réciproques, dont les sujets ressentent le manque à travers l'expérience du mépris, qui les pousse à s'engager par réaction dans une « lutte pour la reconnaissance » (ibid, p. 84).

C'est surtout dans cette troisième sphère que nous pouvons faire un lien avec les interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail, dans leurs capacités à renforcer l'apprenant dans sa contribution individuelle et collective au sein de l'institution.

Selon Dejours (1993), la reconnaissance est liée au milieu du travail. Elle octroie des sentiments de valorisations, de satisfaction et de plénitude. Jobert (2004) relève l'importance d'obtenir la reconnaissance d'autrui en situation de travail « la reconnaissance de soi par autrui constitue la fin

cherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et, par conséquent, la possibilité ou l'espoir de l'obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus » (cité par Enlart & Jacquemet, 2007, p. 55).

Dans « *La vie commune* », Todorov (2002) distingue deux formes de reconnaissance : la reconnaissance de « conformité » et la reconnaissance de « distinction ». La reconnaissance de « distinction » recherche le regard d'autrui, tandis que la reconnaissance de « conformité » n'a pas besoin de solliciter le regard de l'autre à tout instant. Celui-ci peut être intériorisé sous forme de normes et d'usages qu'il faut faire ou être. Être conforme aux règles renvoie une image positive de soi. Todorov précise que la distinction favorise la compétition tandis que la conformité est de l'ordre de l'accord.

Pour Todorov, la reconnaissance ne distingue pas seulement les formes de la reconnaissance, mais également son déroulement. La reconnaissance comporte deux étapes. Nous demandons aux autres, d'une part de reconnaître notre existence « la reconnaissance au sens étroit », d'autre part, nous demandons aux autres de confirmer notre valeur. Selon Todorov (2002) la seconde étape ne peut avoir lieu si la première n'est pas réalisée « que l'on nous dise que ce que nous faisons est bien implique que l'on ait déjà admis, préalablement, notre existence même »¹¹. Au travers de la reconnaissance, il distingue deux sentiments qui permettent à l'individu d'être relié au monde : le sentiment de « valeur » et le sentiment de « mon existence ». Ainsi la quête d'une reconnaissance de notre être et la confirmation de notre valeur, étant sollicités par tous les individus, semble par définition impossible à satisfaire.

Pour Bourgeois (2009), en lien avec le rôle de l'image de soi dans l'engagement, L'autre « représenterait un « *agent de reconnaissance* » du sujet, comme porteur d'une image du sujet qui prend en compte son équation identitaire » (p. 59).

Lien avec l'apprentissage en situation de travail

En lien avec notre objet de recherche, nous relevons que l'importance accordée à la valeur de soi et la reconnaissance de soi par autrui est déterminante pour l'engagement en formation.

Nous pensons que dans l'apprentissage en situation de travail, le nouveau collaborateur cherche à donner une image positive de soi et est prêt à transformer ses connaissances, ses comportements et ses pratiques pour l'obtenir de la part d'autrui.

Les interactions avec les pairs et les supérieurs hiérarchiques sont porteuses de messages significatifs de l'image de soi. De ce fait, nous pensons que les interactions sociales en situation de travail peuvent jouer un rôle spécifique pour renforcer ou maintenir une image de soi positive par l'intermédiaire de feedbacks verbaux ou non verbaux, ou par le simple fait de l'observation. Le nouveau collaborateur peut trouver en autrui un modèle de référence auquel il peut s'identifier. Nous pensons que ce processus d'identification permettrait de réguler les tensions identitaires et influencer son engagement pour apprendre. Cependant, nous sommes conscients que l'engagement peut varier selon le type de tensions en jeu et le mode de régulation choisi par l'apprenant. Si le nouveau collaborateur peut donner une image positive de soi, il aura tendance à

¹¹ www.sciences humaines.com, *Sous le regard des autres*, article de Tzvetan Todorov

valoriser l'apprentissage et cherchera à augmenter sa performance en développant de nouvelles compétences. C'est dans l'exercice même de l'activité et le regard des autres que le nouveau collaborateur peut développer son identité professionnelle.

En ce concerne le besoin de reconnaissance nécessaire au sentiment « d'exister », nous pensons que les partenaires des interactions sociales dans l'apprentissage en situation peuvent soutenir ce processus auprès d'un nouveau collaborateur par des feedbacks approuvateurs et encourageant en regard des compétences que celui-ci tente de mettre en œuvre. En conséquence, en devenant des objets d'identification et de reconnaissance, nous pensons que les partenaires des interactions dans l'apprentissage en situation de travail peuvent influencer la motivation à agir et à apprendre d'un nouveau collaborateur.

1.4. Le coût de la tâche

Selon Bourgeois (2006), cette dimension désigne les aspects négatifs perçus de s'engager dans une tâche, par exemple, le temps et la quantité d'effort investis pour réussir la tâche et qui auraient pu être consacrés à d'autres activités tout aussi valorisantes. Une tâche peut être appréciée si elle est perçue comme moins coûteuse, relativement à d'autres (Barbier & al., 2006)

Comme le relève l'auteur, le prix des enjeux existentiels que les sujets occasionnent au travers de pratiques, de comportements et de relations interpersonnelles et d'appartenance à un groupe de pratiques est sujet à des tensions identitaires. Il s'agit parfois de faire le deuil de ses propres croyances et valeurs. En fonction de leurs conséquences temporelles et contextuelles, elles auront un effet élevé dans l'engagement dans une activité si l'enjeu existentiel est suffisamment important pour lui.

En lien avec notre objet de recherche, nous pensons que les interactions sociales peuvent venir réduire les effets négatifs qu'un nouveau collaborateur peut percevoir dans l'apprentissage en situation de travail en transmettant la passion pour le métier, en donnant des feedbacks valorisants sur les capacités à progresser dans l'activité, en octroyant des tâches de plus en plus complexes en fonction des capacités, en apportant un soutien « social » face à des préoccupations, des doutes. Les interactions sociales pourraient ainsi contribuer à valoriser l'image de soi et renforcer le sentiment d'appartenance et de compétence du collaborateur apprenant pour le motiver à persister dans l'apprentissage.

Nous avons évoqué les dimensions de la « valeur perçue » sur lesquelles nous nous appuyons pour comprendre le rôle des interactions sociales de l'apprenant en situation de travail. Nous présentons ci-dessous le deuxième indicateur de motivation du modèle d'Eccles & Wigfield (2002).

2. L'expectancy

L'expectancy est la deuxième source fondamentale de la motivation du modèle de l'expectancy-value de Eccles & Wigfield (2002). Selon ce modèle, l'expectancy est dépendante de deux convictions. D'une part, l'individu doit être convaincu que l'action de formation est réellement pertinente pour réaliser le but visé. D'autre part, la formation doit constituer le meilleur moyen pour réguler ses tensions identitaires.

Selon Neuville (2006), l'expectancy ou « l'espérance de réussite » exprime « les croyances d'un individu en ce qui concerne la probabilité qu'il a de réussir dans une tâche donnée » (Bourgeois & Galland, 2006, p. 86).

Pour Bourgeois (2006), la réussite de l'action de formation est envisageable pour l'apprenant lorsque les apprentissages visés concernent les connaissances, les croyances et/ou les valeurs qui sont en rapport avec sa dynamique identitaire. Nous pouvons souligner ici le lien avec l'image de soi puisque l'identité, comme nous l'avons vu, se développe « au travers d'un système particulier de croyances, de connaissances et de valeurs par lesquelles [l'individu] se définit » (cité par Barbier et al. 2006, p. 83). Pour l'individu en apprentissage, l'enjeu de réussite ou d'échec sera également un enjeu de reconnaissance, d'image de soi à la fois subjective, sociale et professionnelle.

Trois facteurs influencent la perception des chances de réussir. :

- Le coût de l'effort : la transformation de ses connaissances, ses croyances et ses pratiques constitue un coût cognitif et affectif non négligeable pour le sujet.
- Le coût de régulation : d'un côté, le sujet éprouvera de la difficulté pour faire le deuil de ses pratiques, de ses propres croyances et valeurs, de l'autre, il devra éventuellement renoncer à d'autres buts tout aussi importants à ses yeux.
- Le sentiment d'efficacité personnelle : il y a une étroite interaction entre le sentiment de compétences et le « coût perçu de la tâche » : si le sujet a peu de confiance en ses propres capacités à réussir la tâche, celle-ci lui semblera difficile. Et, si la tâche lui paraît affectivement et cognitivement coûteuse, il aura d'autant moins confiance en soi dans ses capacités à la réussir.

2.1. Le « sentiment d'efficacité personnelle »

Le sentiment d'efficacité personnelle « self-efficacy » (Bandura, 2003) se définit par « la croyance qu'a le sujet à agir sur lui-même, sur son environnement social et sur les événements de sa vie ». L'individu, s'il n'est pas convaincu qu'il peut atteindre ses objectifs, ses buts personnels ou éviter ce qu'il ne veut pas, ne tentera pas d'agir ou de persévérer en cas de difficultés. Même si d'autres facteurs servent de moteur pour agir, ceux-ci sont ancrés dans la croyance que chacun a le pouvoir de changer les choses s'il agit (cité par Bourgeois & Chapelle, 2006, p. 250).

Pour Bandura (1977), le sentiment d'efficacité personnelle est « le produit d'un jugement auto-évaluatif ». Il concerne les évaluations portées par les individus sur leurs aptitudes personnelles. Par conséquent, les croyances des individus au sujet de leur efficacité personnelle constituent un élément essentiel de la connaissance de soi. Elles varient en fonction du niveau de compétences et de la performance qui est exigée par la situation.

Selon Schunk (2000), souvent confondu avec la notion de résultats attendus, le sentiment d'efficacité se réfère à la perception que l'individu possède pour accomplir une action, la croyance en ses capacités pour une action donnée. La notion de résultats attendus est la croyance sur les résultats anticipés de l'action. Bien que ces deux concepts soient distincts, ils sont souvent reliés.

Le sentiment d'efficacité personnelle se distingue également de l'estime de soi. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, c'est-à-dire « sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (cité par Lecomte, 2003, p.12). L'estime de soi concerne les évaluations « qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire, de son degré de satisfaction de lui-même » (Harter, 1998, cité par Lecomte, 2003, p. 38).

Les croyances d'efficacité se développent et se modifient à partir des diverses sources d'informations : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et sociale, et les états physiologiques et émotionnels du sujet.

2.1.1. Les expériences actives de maîtrise

Ces expériences sont constituées par les performances antérieures, les expériences de succès ou d'échecs de l'individu. En tant qu'indicateurs de capacité, ces expériences sont la source la plus influente d'information sur l'efficacité « ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (Bandura, 2003, cité par Lecomte, 2003, p. 125).

Le succès aide à construire un fort sentiment de compétence, alors que l'échec le diminue. Pour construire un sentiment d'efficacité élevé par des expériences actives de maîtrise, il est nécessaire d'acquérir des outils, tant cognitifs, comportementaux qu'autorégulateurs. Bandura (1986a) met en évidence que le fait de décomposer des aptitudes complexes en sous-aptitudes facilement maîtrisées permet de développer un sentiment de compétence (Lecomte, 2003). Si les individus sont convaincus de posséder les compétences nécessaires pour réussir, ils ont tendance à persévérer en face d'obstacles et rebondir plus facilement après un échec.

Favell (1930) souligne qu'il n'est pas suffisant de connaître les procédures et les stratégies qui facilitent un comportement efficace pour se sentir efficace dans une situation de travail. Il précise que les individus ont également besoin d'être convaincus de pouvoir contrôler ces procédures et ces stratégies grâce à leur effort et leur persévérance « les connaissances et aptitudes personnelles ne produisent pas de hautes réalisations, si les individus manquent de confiance en soi qui leur permet de bien les utiliser. Un mauvais fonctionnement résulte le plus souvent d'une non-utilisation des aptitudes cognitives que de l'insuffisance de ces dernières » (cité par Lecomte, 2003, p. 126).

Toutefois, les travaux de Bandura (1982a) montrent que les performances, si elles sont un puissant facteur de persuasion auprès du sujet, n'augmentent pas nécessairement les croyances d'efficacité en cas de succès, ni ne les diminuent en cas d'échec, car les croyances d'efficacité que le sujet se forge vont dépendre de la manière dont les personnes en interactions vont interpréter et pondérer ses divers actes personnels et sociaux. « ...l'impact des performances sur les croyances d'efficacité personnelle dépend de ce que l'on fait de celles-ci » (cité par Lecomte, 2003, p. 126).

Bandura (2003) met en évidence que le sentiment de compétence peut être modifié par divers facteurs tels que l'opinion antérieure du sujet sur ses capacités, sa perception sur la difficulté de l'activité, la quantité d'effort qu'il doit fournir, l'aide qu'il reçoit, les circonstances, le mode d'organisation cognitive et la mémorisation de ses expériences actives. Par conséquent, un feedback de réussite peut n'avoir que peu d'effets sur un individu qui doute de ses capacités, si le feedback n'est pas accompagné d'une validation sociale (Lecomte, 2003).

Pour modifier un sentiment d'efficacité personnelle de façon durable et généralisée, les individus ont besoin de nombreuses expériences confirmatives de succès, dans des conditions diverses et pour des exigences d'activités diverses (Bandura, 1988b).

2.1.2. Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes se construisent à travers l'observation du succès et de l'échec des autres. En lien avec l'apprentissage vicariant, les croyances des sujets en leurs propres capacités augmentent lorsqu'ils sont exposés à des modèles réels ou symboliques qui manifestent des compétences ou des stratégies utiles pour réaliser une activité. (Bandura, 1982a ; Schunk, 1987 ; Lecomte, 2003).

L'observation des comportements des modèles et les conséquences des comportements observés offre à l'individu la possibilité particulière de se comparer socialement et d'autoévaluer son

sentiment d'efficacité. Comme l'expriment divers auteurs, le modelage permet d'influencer les évaluations d'efficacité personnelle autant sur le niveau individuel que collectif « quand la compétence doit être en grande partie jugée en fonction de la performance des autres, la comparaison sociale opère comme un facteur primaire de l'auto-évaluation des capacités » (Festinger, 1954 ; Goethals & Darley, 1977 ; Suls & Miller, 1977 ; Lecomte, 2003, p.135).

Bandura & Jourden, (1991) de même que Woods (1989) nous rendent attentifs au choix des modèles, car l'évaluation de l'auto-efficacité peut fortement varier en fonction de la compétence des modèles qui sont choisis, soit intentionnellement soit par obligation « savoir que d'autres ont réussi avec succès une tâche grâce à des compétences que l'on a soi-même renforce le sentiment d'efficacité personnelle, plus la similitude perçue est élevée, plus probants sont les succès et les échecs des modèles. Si les sujets estiment que les modèles sont très différents d'eux-mêmes, leurs croyances d'efficacité personnelle ne sont pas fortement influencées par le comportement des modèles et par les résultats qui en découlent » (Bandura, 2003, cité par Lecomte, 2003, p. 136).

Lorsque la comparaison sociale avec autrui est défavorable, les individus cherchent à s'améliorer et à soutenir leur intérêt pour la tâche. Toutefois, les informations relatives aux performances d'autrui peuvent constituer une menace pour le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu si la tâche à réaliser est perçue comme un test pour diagnostiquer son habileté intellectuelle. Bandura (2003) souligne également que l'apprentissage coopératif est une pratique pour renforcer le sentiment de compétences des apprenants ayant le moins confiance en eux et de tendre vers une égalité des acquis.

Influences du mode de modelage

Divers modes de modelage peuvent influencer les capacités de l'individu.

- **Le modelage cognitif**

Selon Zimmerman & Ringle (1981), les modèles qui, face aux difficultés, ont confiance en eux ont tendance à susciter chez autrui un sentiment d'efficacité et de persévérance plus grand que les modèles qui doutent d'eux-mêmes quand ils rencontrent des problèmes « l'attitude de confiance manifestée par des modèles persévérants alors qu'ils font face aux multiples obstacles placés sur leur chemin peuvent être plus utiles aux autres que les compétences particulières modelées » (cités par Lecomte, 2003, p. 137).

En regardant les autres agir, les apprenants reçoivent également des évaluations sociales sur leur performance « la contribution instructive du modelage est particulièrement importante quand l'inefficacité perçue reflète des déficits de compétences plutôt que de fausses évaluations de compétences déjà possédés » (Bandura, 2003, cité par Lecomte, 2003, p. 137). En outre, un modelage instructif associé à la répétition cognitive renforce de façon plus accrue le sentiment d'efficacité « s'imaginer à appliquer les stratégies modelées avec succès renforce la croyance que l'on est capable de le faire dans la réalité » (ibid, p. 144).

- **Le modelage verbal**

Pour Schunk (1981), le modelage verbal des compétences cognitives construit le sentiment d'efficacité et favorise le développement de ses compétences. Par conséquent, lorsque le modelage verbal est associé au modelage cognitif, il s'avère plus profitable pour faciliter la construction d'un modèle interne en lien avec les actions observées du modèle. (Schunk, 1981 ; Schunk & Gun, 1985 ; Schunk & Hanson, 1985, cité par Lecomte, 2003).

Meichenbaum (1977, 1984) et Schunk (1989) mettent en évidence l'importance du modelage verbal pour permettre au sujet de s'autoévaluer, de mettre en œuvre des stratégies pour réguler ses tensions identitaires dans une situation d'apprentissage donnée « en transmettant des

compétences cognitives par le modelage verbal des processus mentaux, les modèles verbalisent leurs pensées relatives à la manière d'utiliser les stratégies et les programmes cognitifs afin de diagnostiquer et de résoudre les problèmes, générer des solutions alternatives, contrôler les effets de leurs actions, corriger leurs erreurs, faire appel à des auto-instructions de coping pour éliminer les doutes sur soi, utiliser la valorisation de soi pour fournir un soutien motivationnel pour ces efforts et gérer le stress » (cité par Lecomte, 2003, p. 145).

- **L'automodelage**

L'automodelage sur vidéo consiste à observer des tâches de performance du sujet enregistrées de manière à assurer une maîtrise progressive et mettre en évidence les capacités de la personne. Ce mode d'influence constitue un mécanisme d'autopersuasion des capacités qui peuvent être difficiles à surpasser pour le sujet. Les bonnes pratiques de performances sont ensuite enregistrées pour un visionnage ultérieur dans le but d'augmenter et de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Lecomte, 2003).

Cette stratégie a été utilisée pour développer des compétences cognitives chez les enfants. Selon Schunk et Hanson (1989), l'automodelage s'est avéré efficace « ceux qui se sont observés dans la phase initiale d'apprentissage ont développé une croyance plus forte en leur efficacité d'apprentissage. En conséquence, ils ont ensuite maîtrisé plus rapidement la gamme entière de compétences cognitives, ont eu un sentiment final d'efficacité cognitive plus élevé, et ont dépassé leurs pairs qui avaient reçu le même guidage instructif, mais n'avaient pas visionné leurs succès initiaux » (cités par Lecomte, 2003, p. 146).

Selon les auteurs, un automodelage efficace peut s'avérer aussi efficace que l'observation d'un modèle expert. L'observation de ses propres réussites non seulement fournit au sujet une information claire sur la façon d'utiliser au mieux ses propres aptitudes mais renforce également les croyances dans ses capacités.

Outre l'automodelage sur vidéo, Bandura (2003) évoque l'automodelage cognitif comme une autre manière d'augmenter les croyances d'efficacité. Dans ce mode d'auto-influence, les sujets imaginent qu'ils se confrontent et qu'ils maîtrisent à de multiples reprises des situations qui constituent des défis ou des menaces de plus en plus fortes. Les simulations cognitives de bonnes performances viendraient améliorer la performance ultérieure (Bandura, 1986a ; Corbin, 1972 ; Feltz & Landers, 1983, cité par Lecomte, 2003).

Bandura souligne par ailleurs que le rappel d'un automodelage de succès antérieurs peut aider à maintenir les croyances d'efficacité dans les périodes difficiles « Se remémorer les succès passés lors de difficultés présentes affaiblit l'impact négatif de celles-ci. Il reste à déterminer si l'automodelage agit par l'accroissement de la motivation, médiatisée par l'efficacité, ou par la réduction de l'état émotionnel négatif » (Lecomte, 2003, p. 147).

Cependant, tout comme pour les expériences de maîtrise directe, l'impact de l'information modelée sur l'évaluation personnelle d'efficacité dépend de la manière dont cette information est traitée cognitivement par l'individu.

Bandura (2003) distingue plusieurs indicateurs de sentiment d'efficacité qui sont transmis par le modelage et qui influencent le traitement cognitif des expériences vicariantes. Ils se présentent comme suit :

- **Similitude de performance et des caractéristiques personnelles**

Comme mentionné, par le biais de la comparaison sociale, les sujets peuvent se fonder sur la similitude, soit avec les performances passées du modèle, soit avec les caractéristiques du modèle qui semblent prédire la bonne aptitude à accomplir.

Selon Suls & Miller (1977), les individus développent des préconceptions de capacités de performance qui sont liées à l'âge, au sexe, au niveau éducatif et socio-économique et à l'appartenance ethnique, même si les individus au sein de ces groupes diffèrent largement en ce qui concerne leurs capacités « Ces préconceptions surviennent à partir de combinaison de généralisations et de stéréotypes culturels sur la base d'expériences saillantes » (cités par Lecomte, 2003, p.152).

- **La compétence du modèle**

La compétence du modèle est un facteur particulièrement influant sur les croyances d'efficacité lorsque pour le sujet la combinaison des connaissances et compétences à acquérir est élevée et que le modèle compétent peut enseigner par le biais d'une démonstration instructive d'aptitudes et de stratégies. Bandura (2003) souligne que la variété des caractéristiques personnelles semble investir les modèles compétents d'une influence plus grande que l'on pense.

- **Les modèles de coping et experts**

Les différentes formes de modelage peuvent reposer sur des modèles « experts » ou sur des modèles de coping (Lecomte 2003).

Les modèles experts ont la caractéristique de réussir facilement et sans erreur leur tâche et l'observation de cette conséquence augmente le sentiment d'efficacité de l'apprenant.

Les modèles de coping sont des modèles qui mettent en avant leurs difficultés et leurs craintes lorsqu'ils accomplissent d'une activité, mais qui surmontent graduellement leurs difficultés par leurs efforts et leur persévérance

Selon Brown et Inouye (1978) cités par Schunk (2000), les apprenant peuvent davantage tirer bénéfice en observant des modèles vaincre leurs difficultés par des efforts persévérants qu'en constatant seulement des performances faciles par des modèles experts « en utilisant des stratégies de coping efficaces, les modèles peuvent expliquer, montrer, à quel point ils ont précédemment souffert de problèmes identiques, qu'ils ont finalement vaincus par des efforts persévérants » (Bandura, 2003, cité par Lecomte, 2003, p. 155).

Les modèles de coping peuvent stimuler les croyances d'efficacité des sujets de diverses manières. Par exemple, les sujets qui ne sont pas sûrs d'eux-mêmes trouveront une ressemblance plus probable avec les modèles de coping que les modèles experts. Selon Bandura (2003), le fait d'observer que les efforts et la persévérance d'autrui conduit au succès peut réduire la portée négative d'un échec. Cette constatation s'avère stimuler les croyances d'efficacité, car les échecs ne sont pas perçus comme un manque d'aptitude, mais reflètent plutôt un effort insuffisant ou une expérience limitée (Lecomte, 2003).

Dans cette même perspective, Shunck et al. (1987) suggèrent qu'il est nécessaire d'accorder une plus grande attention au mode de structuration des modelages afin d'en augmenter leur valeur instructive, car « les individus qui croient en leur capacité transforment la dissemblance initiale de compétence du modèle en similitude perçue, par l'apprentissage observationnel des aptitudes et des stratégies du modèle » (cités par Lecomte, 2003, p. 155).

Les divers auteurs s'accordent à dire que le sentiment d'efficacité d'apprentissage et de performance est aussi bien augmenté par le modelage d'expertise que par le modelage de coping. Néanmoins, dans des situations difficiles, comme dans le cas de changements sociaux essentiels, le modelage de coping a plus de chance de contribuer à la résilience de l'efficacité personnelle, non seulement individuellement, mais collectivement « les individus persévérants

et résilients influents peuvent aider à maintenir un sentiment collectif d'efficacité pour continuer à avancer malgré les difficultés » (Bandura, 2003, cité par Lecomte, 2003, p.155).

- **Multiplicité et diversité**

L'évaluation de l'efficacité personnelle est rarement basée sur les performances d'un seul modèle. Observer des accomplissements identiques effectués par de nombreux individus de statut identique aurait un pouvoir persuasif auprès du sujet. Selon Perry & Bussey (1979) la multiplicité du modelage augmente l'impact de l'influence vicariante (Lecomte, 2003).

Schunk, Hanson & Cox, (1987) confirment que l'exposition à de multiples modèles talentueux produit une plus forte croyance en l'efficacité personnelle d'apprentissage, une efficacité perçue plus élevée pour des réalisations remarquables et un développement accru des compétences (Lecomte, 2003).

Cependant, les sujets ayant des aptitudes cognitives limitées acquièrent plus d'efficacité perçue et de compétences cognitives s'ils observent un seul modèle identique qui acquiert la maîtrise par un effort persévérant que s'ils observent de multiples modèles talentueux (ibid).

2.1.3. La persuasion « verbale » et sociale

Outre les expériences directes et vicariantes, la persuasion verbale et sociale permet elle aussi de développer et renforcer le sentiment d'efficacité. Elle découle des feedbacks évaluatifs, des encouragements et des avis de personnes signifiantes qui sont accordés au sujet.

Bandura (2003) met en évidence l'importance du sentiment de confiance qui peut être développé chez l'individu au travers de la persuasion verbale « il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités que s'ils manifestent des doutes » (cité par Lecomte, p. 156).

Même si la persuasion verbale seule n'a qu'un pouvoir limité d'augmenter durablement un sentiment d'efficacité, elle peut également apporter un soutien social important à l'individu pour dépasser des situations difficiles« elle peut soutenir le changement personnel si l'évaluation positive se situe à l'intérieur de limites réalistes » (ibid).

Selon Chambliss & Murray (1979a, 1979b), les attributions persuasives d'efficacité auront un impact plus élevé sur les personnes qui ont des raisons de croire qu'elles peuvent produire des effets de leurs actions et elles incitent les individus à travailler assez dur pour réussir (Lecomte, 2003). Ainsi, des stimulations d'efficacité perçue favorisent le développement d'aptitudes et le sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, susciter des croyances irréalistes de capacités personnelles a tendance à long terme à affaiblir les croyances des personnes en leurs capacités.

La forme des feedbacks et la manière dont ceux-ci sont exprimés ainsi que la crédibilité accordées au feedback sont à prendre en compte dans la gestion des interactions sociales, car elles peuvent ébranler ou stimuler le sentiment d'efficacité personnelle.

Formes et pratiques de feedbacks

Bandura (2003) recommande de donner des feedbacks graduels « la meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité serait de donner des feedbacks graduels en fonction de la construction de nouvelles compétences tout en considérant la forme et la centration des feedbacks » (cité par Lecomte, p. 157).

Un des modes de feedback le plus souvent utilisé pour transmettre la persuasion verbale est le « feedback évaluatif ». Les recherches de Schunk (1984b) sur les effets du feedback de performance montrent qu'un feedback d'aptitude dans une phase initiale d'apprentissage a un impact important sur le développement d'efficacité. Ses travaux auprès d'enfants faibles en mathématique et en lecture suivant un programme d'instruction autodirigé autour duquel ils recevaient un feedback préarrangé a démontré que « plus le feedback persuasif a augmenté les croyances des enfants en leur efficacité, plus ils ont persévéré dans leurs efforts et plus le niveau de compétence qu'ils ont finalement obtenu était élevé » (ibid).

Comme le souligne Schunk (1983b), une motivation peut être maintenue en attribuant le progrès aux efforts de l'individu. Cependant, il relève que si un tel message est transmis sur le long terme, il peut signifier à l'apprenant que ses compétences sont limitées « déclarer aux gens que leur aptitude provient d'un dur labeur produit un sentiment d'efficacité plus faible que de leur dire que le progrès démontre leur aptitude, sans faire référence aux efforts fournis » (ibid).

Par ailleurs, les évaluations sociales d'aptitudes transmises indirectement et subtilement aux individus considérés comme peu capables peuvent avoir un impact négatif sur la performance. Ces derniers peuvent se voir attribuer des tâches dépourvues de défi, être complimentés excessivement pour des performances médiocres ou être traités indifféremment, se voir offrir une aide qu'ils n'ont pas sollicitée, ou être moins reconnus que d'autres lorsqu'ils réussissent bien une activité, mais les individus n'en sont généralement pas dupes « ces pratiques tendent à abaisser les évaluations que ces destinataires ont de leurs propres capacités (Lord, Umezaki & Darley, 1990 ; Meyer, 1992, cités par Lecomte, 2003, p. 158).

Bandura (2003) souligne qu'un feedback « dévaluatif » d'aptitudes pourra susciter un éloignement social et une perte confiance en soi « le doute en l'efficacité personnelle peut créer sa propre validation comportementale, en réduisant le choix des activités, en sapant la motivation et en décourageant les explorations qui développent les intérêts et les compétences » (cité par Lecomte, 2003, p.159). De même, les personnes persuadées de manquer de capacités auront tendance à éviter des défis susceptibles de développer leurs compétences et à renoncer en face de difficultés.

Crédibilité du feedback

En fin de compte, dans nombreuses activités, les évaluations de soi sont partiellement basées sur les opinions d'autres personnes. Cependant, les individus ne croient pas toujours ce qui est dit sur leurs possibilités, car la plupart croient connaître leur situation mieux que les autres. Bandura (2003) souligne que cette croyance produit une certaine résistance à la persuasion sociale. En effet, les évaluations d'efficacité persuasives peuvent mettre en évidence les capacités d'un individu à gérer une activité, mais peuvent également servir d'autres buts tels que la flatterie, la mise en valeur de soi et l'encouragement artificiel.

Comme relève Bandura, l'impact du feedback sur les croyances d'efficacité dépend également de la confiance que le destinataire a de la personne qui les exprime « la confiance est médiatisée par la crédibilité perçue et par l'expertise de l'individu cherchant à persuader le sujet. Plus la source d'information est crédible au sujet des capacités de l'individu, plus les jugements d'efficacité personnelle ont de chances de se modifier et d'être maintenus fortement » (cité par Lecomte, 2003, p. 161).

Selon Bandura (2003), le degré de désaccord avec les propres croyances des individus sur leurs capacités peuvent affecter les évaluations sociales. Le niveau optimal de dissemblance dépendrait de la proximité temporelle des objectifs et de la nature de l'activité « les évaluations sociales qui diffèrent fortement des jugements des personnes sur leurs possibilités habituelles peuvent être crédibles pour le futur éloigné mais non à court terme. Les persuasions d'efficacité ont le plus de

chances d'être crédibles quand elles se situent modérément au-dessus de ce que les individus peuvent faire sur le moment » (cité par Lecomte, 2003, p. 162).

Dans le cas d'un manque d'aptitude, une persuasion sociale, à elle seule, ne peut pas se substituer au développement de l'aptitude. Elle est toutefois utile pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle « Les croyances d'efficacité sont le mieux insufflées en disant que l'objectif dépend d'aptitudes que l'on peut acquérir, en augmentant les croyances des sujets dans leurs possibilités à les obtenir, en en modelant les aptitudes requises, en structurant les activités en étapes maîtrisables assurant un haut niveau de succès initial, et en fournissant un feed-back explicite de progrès continu » (ibid).

Bandura (2003) souligne qu'il ne suffit pas de comprendre comment développer les croyances des personnes en leurs possibilités, il s'agit d'être ou d'apprendre à devenir des « constructeurs d'efficacité doués » pour accompagner les sujets à développer leurs croyances « ils structurent les activités de manière à conduire ces personnes au succès et ils évitent de les placer prématurément dans des situations susceptibles de les conduire à des échecs répétés ». Il insiste sur le fait que les modèles significatifs ou « mentor » doivent être capable de « diagnostiquer les forces et les faiblesses et concevoir les activités afin de transformer les potentialités en réalités » (Lecomte, 2003, p. 163).

2.2. Les facteurs physiologiques et émotionnels

Les individus se fient aussi en partie à leurs états émotifs et physiologiques pour juger de leur capacité. L'humeur affecte également les jugements sur l'efficacité personnelle. Par exemple, leurs réactions de stress et de tensions peuvent être interprétées comme un signe de vulnérabilité.

Les facteurs sur lesquelles l'individu va opérer l'évaluation de son efficacité sont sélectionnés au travers des indicateurs d'efficacité qui sont transmis par les diverses sources d'information qui l'entourent. Les croyances que le sujet construit sur son efficacité personnelle sont dépendantes de la manière dont il va sélectionner, traiter et intégrer l'information qui lui est transmise. Comme le précise Bandura (2003), « l'information transmises à travers ces différentes sources n'est pertinente qu'en fonction de son interprétation cognitive « elle ne devient instructive que par le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité et par la pensée réflexive » (cité par Lecomte, 2003, p. 124). En outre, la performance n'est pas un indicateur suffisant pour évaluer le niveau de capacité d'un individu, car divers facteurs peuvent affecter la performance : l'opinion antérieure et la façon de percevoir la difficulté de l'activité, la quantité d'effort fourni, l'aide reçue, la situation, le cadre temporel et autres « Savoir comment les facteurs physiologiques et émotionnels affectent le traitement cognitif de l'information de performance précisent les conditions dans lesquelles les individus tirent le meilleur parti de leurs expériences de maîtrise » (Bandura, 2003, cité par Lecomte, 2003, p. 127).

Un sentiment élevé d'autoefficacité amène en général les sujets à faire plus d'efforts et à persévérer davantage pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés, mais si le sentiment d'autoefficacité est significativement plus élevé que la capacité réelle du sujet, celui-ci peut surestimer sa capacité et ne pas s'engager suffisamment.

Si un sentiment d'auto-efficacité est plus bas que les capacités réelles du sujet, celui-ci peut difficilement se développer et améliorer ses compétences. Cependant, un sentiment plus faible peut aussi entraîner à vouloir apprendre davantage et motiver les sujets à améliorer leurs capacités.

Lien avec l'apprentissage en situation de travail

Comme le soulignent les théories, l'observation et la reconnaissance accordée aux individus en regard de leur capacité à maîtriser une activité contribuent à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. Mais il s'agit aussi de développer des rapports interpersonnels qui favorisent la pratique du feedback et sa réception de façon à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'efficacité est un facteur déterminant pour l'apprenant en situation de travail, car il influence le choix de ses activités, ses efforts à apprendre et sa performance. Nous pensons que les partenaires des interactions sociales en situation sont des modèles significatifs pour soutenir et renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, comme le relèvent les théories, renforcer le sentiment d'efficacité d'autrui nécessite des stratégies qui ont trait au feedback, aux encouragements, au coaching, au temps que l'on prend pour observer l'autre, écouter et nécessite des compétences sociales et relationnelles.

2.3. Conclusion

A travers le concept de la valeur perçue, Neuville in Bourgeois & Galand (2006) relève les effets de la valeur perçue sur les comportements liés à l'apprentissage (choix, autorégulation et performance) « plus l'étudiant souhaite développer ses connaissances et acquérir de nouvelles compétences, plus il va mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives élaborées qui, à leur tour, vont jouer favorablement sur sa performance » (p. 94).

Cependant, comme nous l'avons constaté, la valeur perçue d'une tâche n'est pas suffisante pour expliquer les raisons d'engagement d'un sujet dans une tâche. C'est également la confiance d'un individu à être capable de réaliser une tâche qui va déterminer la manière dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va atteindre. Par ailleurs, un sentiment d'efficacité élevé, n'engage pas pour autant l'individu à s'investir dans une tâche s'il estime que celle-ci est sans valeur pour lui. En outre, la confiance en soi d'un individu va également déterminer l'impact des opinions et du feedback des autres. Celui-ci va dépendre de la confiance que l'individu a en lui-même et de la personne qui s'adresse à lui.

Force est de constater que d'aborder la dynamique motivationnelle est un exercice périlleux, car c'est inévitablement interroger tout un système de variables en étroite collaboration et constamment en mouvement !

Toutefois, appréhendée en interaction avec des facteurs cognitifs, la dynamique motivationnelle constitue à nos yeux une référence solide pour comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail, car elle fonctionne comme un point de rencontre et de décision des déterminants qui engagent l'individu à agir.

II. PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche englobe à la fois « la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme (cette méthode et ses méthodes) » (Gauthier, 2003, p. 1-18).

Cette partie nous permet d'exposer le cadre méthodologique de notre recherche. Nous formulerons tout d'abord notre question de recherche, puis présenterons la démarche de recherche et l'échantillonnage qui nous a permis de recueillir nos données. Ensuite, nous expliciterons la méthode utilisée pour le recueil et l'analyse des données.

1. Question de recherche

Suite à la présentation de notre cadre théorique nous pouvons davantage préciser notre question générale de recherche concernant la problématique des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail.

Nous explorerons cette question dans deux directions. Premièrement, nous souhaitons comprendre quels sont les partenaires qui peuvent influencer un nouveau collaborateur en situation de travail. Deuxièmement, nous aimerions comprendre quels impacts possibles ces partenaires peuvent exercer d'une part, dans les aspects cognitifs de l'apprentissage, c'est-à-dire le conflit sociocognitif et l'apprentissage vicariant, d'autre part, dans ses aspects motivationnels, soit les dimensions de la valeur perçue et de l'expectancy.

Question générale de recherche

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail ?

Cette question nous permet de formuler deux questions spécifiques :

1^{ère} question de recherche

Quels sont les autres significatifs dans l'apprentissage en situation de travail ?

2^{ème} question de recherche

Quelles fonctions les autres significatifs exercent-ils dans les aspects cognitifs et motivationnels de l'apprentissage en situation de travail ?

Plusieurs questions sous-tendent notre objet de recherche :

- Quels sont les partenaires les plus significatifs dans l'environnement de travail pour favoriser l'apprentissage d'un nouveau collaborateur dans l'exercice de sa fonction ?
- Quelles influences auront les interactions avec les partenaires significatifs pour l'apprenant en situation de travail ?
- Dans quelle mesure les partenaires de l'environnement de travail peuvent-ils influencer l'apprentissage en situation de travail ?
- Quel est le rôle du formateur, de l'apprenant, des pairs et de la hiérarchie dans l'apprentissage en situation de travail ?

- Comment soutenir le sentiment d'efficacité, d'autonomie, et d'appartenance d'un nouveau collaborateur dans l'apprentissage en situation de travail ?
- L'apprenant en situation de travail doit-il être accompagné ou peut-il apprendre « sur le tas » à développer ses compétences pour l'exercice d'une activité? Les réponses que nous attendons devraient nous éclairer sur les implications pour la conception de dispositifs.

2. Type de recherche

Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail tend à mettre en évidence des phénomènes cognitifs et motivationnels encourageant le processus d'apprentissage en situation de travail. Il s'agit surtout d'interpréter ces phénomènes à la lueur des discours des sujets, et de les expliciter. Nous nous trouvons donc à l'opposé d'une démarche purement explicative cherchant à produire des résultats quantitatifs.

Notre recherche se situe dans le paradigme compréhensif, exploratoire et qualitatif. Comme l'exprime Taylor et Bogdan (1984), la recherche qualitative se centre « sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action...(..) sur la construction de la réalité sociales (cité par Delauriers, 1991, p. 6).

Dans la mesure où l'analyse monographique ne sert pas seulement les spécificités du cas en question, mais ouvre l'accès à d'autres phénomènes ou à d'autres aspects de la réalité, notre démarche se veut également exploratoire, car elle permet d'apporter un éclairage dans un domaine de connaissance peu exploré empiriquement. Comme le souligne Van der Maren (2004), cette démarche a pour but « de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet » (p. 192).

A cette démarche pourrait venir s'ajouter une démarche « clinique ». Pour comprendre le rôle des interactions sociales, nous sommes amenés à questionner le sujet dans sa rencontre avec l'Autre. Lorsque le sujet nous raconte une expérience d'apprentissage significative lors d'un entretien, nous le faisons parler avec lui-même, c'est aussi le guider dans sa subjectivité et dans la réflexivité. « Parler d'expérience...c'est postuler que nos actions nous enseignent... » (Cifali, 2007, p. 79).

3. L'échantillonnage

L'échantillonnage permet de délimiter le champ d'étude de la recherche en vue du recueil des données. Selon Van der Maren (1996), la sélection de l'échantillonnage doit tenir compte de trois exigences : « La première exigence stipule que l'information des données réponde aux questions de la recherche. La deuxième implique que la constitution des données tienne compte du caractère complexe du problème. La troisième réclame que l'on puisse estimer le degré d'approximation du réel que les données atteignent » (p. 379).

Notre objet de recherche ayant émergé dans le cadre d'un stage institutionnel, il était pour nous évident de nous limiter à ce seul contexte institutionnel. Le CICR présentait toutes les caractéristiques et exigences nécessaires pour mener cette recherche et il nous a autorisés à le faire.

Choisir une seule organisation avec un contexte organisationnel complexe et d'une modalité d'apprentissage en situation de travail pour atteindre ces objectifs stratégiques offrait la possibilité d'accéder librement à l'expérience significative d'une situation d'apprentissage en situation de travail et d'en comprendre les phénomènes dans sa profondeur individuelle et collective.

Ayant participé à la réalisation de l'autoformation à distance du Programme d'intégration et, en tant observateur de la mise en œuvre des autres étapes du dispositif, nous pouvions être à la source

de données rares et contextuellement vérifiables. Nous restons toutefois conscients qu'une approche qualitative et compréhensive ne saurait prétendre à la certitude des faits.

Pour notre échantillonnage, nous souhaitons rencontrer des nouveaux collaborateurs répondant à deux critères :

- avoir accompli une première année de mission humanitaire sur le terrain
- avoir suivi le parcours de formation initiale « Programme d'intégration » dans sa totalité.

En principe, à la fin d'une première mission sur le terrain, les collaborateurs sont de passage au siège de l'institution pour des séances de débriefing avec la direction, avant de reconduire une nouvelle mission. Leurs séjours à Genève sont de courte durée. La plupart du temps, ils reconduisent une nouvelle mission. L'agenda des retours des collaborateurs est géré électroniquement. Les personnes souhaitant un entretien peuvent s'inscrire dans les plages horaires disponibles. Afin de faciliter l'organisation des rencontres entre le passage des collaborateurs au siège et la période que nous avons dédiée à cet effet, les rendez-vous ont été agencés par le secrétariat de l'unité de Formation.

Au regard des disponibilités de chacun et des deux critères mentionnés, quatre sujets ont pu être sélectionnés, ceci indépendamment de leur sexe, âge, nationalité, expérience professionnelle antérieure et activité au sein de l'institution.

Visant à capter la compréhension des représentations des apprenants et les phénomènes sociaux d'une expérience d'apprentissage en situation de travail, nous avons souhaité recueillir des données variables diverses et en profondeur plutôt qu'en quantité. Comme le souligne Feuerstein (1986) « l'échantillonnage, c'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'en apprendre plus sur la chose dans son entier »¹².

Notons que les collaborateurs que nous avons rencontrés figuraient parmi les apprenants expérimentant les premières sessions du « module » d'apprentissage en situation de travail.

Pour permettre au lecteur d'apprécier notre échantillonnage et lui faciliter la compréhension des éléments organisationnels et contextuels relevés dans les entretiens, nous exposons tout d'abord notre terrain d'étude incluant un panorama de la formation au sein de l'institution, puis nous présentons les personnes interviewées.

3.1. Présentation de l'institution

A l'origine du Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge », le Comité international de la Croix-Rouge (CICR), ensemble avec les Sociétés Nationales de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge ainsi que la Fédération internationale des Sociétés Nationales, forme un mouvement humanitaire mondial dont chacune des composantes dispose de ses propre statut et objectifs. L'action de chaque composante est guidée par sept principes fondamentaux : humanité, impartialité, neutralité, indépendance, volontariat, unité et universalité.

¹² <http://archive.unu.edu/unupress/food2/UIN12F/UIN12F0C.HTML> : stratégies d'échantillonnage.

En tant qu'organisation humanitaire, impartiale et indépendante, le CICR, fondé en 1863, a pour mission d'apporter une protection et une assistance humanitaire aux victimes de la guerre ou de la violence non armée. Il s'efforce également de prévenir la souffrance des victimes par la promotion et le renforcement du droit et des principes humanitaires universels.

Son mandat, ancré sur le droit international humanitaire (DIH) et reconnu par la communauté internationale, lui a été conféré par les Etats membres, au travers des Conventions de Genève (1949) et de leurs Protocoles additionnels (1977 et 2005).

Grâce à son statut juridique, le CICR bénéficie de privilèges et d'immunités pour accomplir sa mission. Il peut jouer un rôle d'intermédiaire neutre à la demande des parties en conflit et intervenir de manière impartiale en faveur des prisonniers, des blessés, des malades, ainsi que des civils touchés par un conflit. Il dispose également d'un statut d'observateur auprès des Nations Unies et d'autres organisations intergouvernementales.

Le CICR a son siège à Genève et dirige ses interventions sur le terrain en implantant des « délégations » sur les territoires nationaux ou régionaux de divers pays (Europe, Afrique, Moyen-Orient, Asie, Pacifique et les Amériques). Selon les besoins et les régions à couvrir dans le pays en conflit, les délégations auront une structure plus ou moins grande et un nombre de collaborateurs qui peut varier d'une délégation à l'autre. A l'intérieur d'un pays, les délégations s'organisent parfois en sous-délégations et sont alors dépendantes d'une délégation régionale ou nationale.

3.1.1. Activités et approches opérationnelles¹³

La réponse humanitaire du CICR se base avant tout sur une analyse des besoins de la situation de conflit en termes de problèmes humanitaires, de personnes affectées et de besoins des personnes. Elle s'appuie sur des modes d'action qui lui sont propres, c'est-à-dire la persuasion, la mobilisation, la dénonciation, le soutien et la substitution.

La *persuasion* vise à convaincre un acteur de faire quelque chose qui relève de sa responsabilité. La *mobilisation* cherche à obtenir le soutien de tiers influents. La *dénonciation* tend à dénoncer publiquement des violations commises. Le *soutien* cherche à soutenir les autorités pour assumer leurs responsabilités. La *substitution* concerne la réponse directe donnée aux besoins des personnes.

Pour déployer ses activités opérationnelles, le CICR met en œuvre quatre approches : la **Protection**, l'**Assistance**, la **Prévention** et la **Coopération**.

Les approches Protection et Assistance s'adressent aux personnes civiles affectées par un conflit, en faveur des personnes privées de liberté (en détention) et en faveur des personnes séparées et portées disparues. Elles veillent à ce que les autorités et autres acteurs concernés respectent leurs obligations et les droits des individus afin de préserver la vie, la sécurité, la dignité et l'intégration physique et morale des victimes.

¹³ Sources : CICR, *Programme d'intégration : module préparatoire*, 2009. Site internet du CICR : <http://www.icrc.org>

Approche Protection

Les activités de Protection consistent à :

- protéger les personnes civiles en cas de guerre, c'est-à-dire faire en sorte que les civiles ne participent pas aux combats soit protégées
- renforcer la protection et le respect des prisonniers, en s'assurant que les prisonniers de guerre et autres détenus lors d'un conflit ou d'une situation de violence interne soit traité avec humanité
- rétablir les liens familiaux : cette activité consiste à éviter les séparations, rétablir et maintenir les contacts avec la famille, recueillir des informations sur les personnes des personnes disparues, de rechercher des personnes disparues et autres.

Approche Assistance

Elle est constituée par trois domaines d'activités : les services de santé, l'eau et l'habitat, la sécurité économique.

Les « *Services de santé* » comprennent des activités telles que

- dispenser des soins hospitaliers ou pré-hospitaliers, soutenir les structures de santé existantes, fournir le matériel nécessaire à la réhabilitation physique,
- visiter les prisons, y dispenser des soins si nécessaire et proposer des conseils médicaux, soutenir la santé communautaire, identifier et gérer les corps.

Les activités du domaine « *Eau et Habitat* » consistent à

- veiller à la production, au stockage, à la distribution d'eau et à son assainissement et à la gestion des déchets et de l'environnement,
- aménager de structures communautaires provisoires, réhabiliter la gestion énergétique et sécuriser les structures et les constructions.

La *Sécurité Economique* vise à fournir des ressources matérielles et humaines dans le domaine de la nutrition et la micro-économie pour réhabiliter la sécurité économique des ménages et permettre à la population de conserver une autosuffisance économique. Les activités consistent à mettre en œuvre avec les autorités concernées des programmes de production agricoles et de développer des initiatives micro-économiques.

Approche Prévention

Pour déployer ses opérations dans de bonnes conditions de sécurité, l'action du CICR se doit d'être acceptée par les Parties en conflit, mais nécessite également l'obtention d'un soutien politique et financier. La Prévention vise, d'une part à promouvoir et mettre en œuvre le DIH et d'autre part, à renforcer la réputation du CICR en tant qu'organisation humanitaire de référence dans le domaine du DIH et pour son action neutre et indépendante. Ses activités consistent à :

- mettre en adéquation la législation nationale avec le DIH, la réviser, intégrer et former à cette législation
- instruire les forces armées et les forces de police et faire connaître le DIH auprès de secteurs influents
- mener des campagnes de sensibilisations au sujet du DIH et assurer la visibilité des actions du CICR dans les médias.

Approche Coopération

Cette approche vise à optimiser l'action humanitaire du Mouvement en termes de coordination des activités opérationnelles dans les situations de conflit. Elle cherche à renforcer les capacités opérationnelles des Sociétés nationales et du CICR dans le cadre de leur interaction et partenariat.

Chaque approche met en œuvre sa propre stratégie pour répondre à un besoin humanitaire spécifique mais certaines activités d'une approche peuvent déboucher sur les activités d'une autre approche et vice-versa. Par exemple la mise en œuvre d'un programme d'assistance peut recueillir des informations générant des activités inscrites dans une approche protection. Développer et renforcer une approche pluridisciplinaire des activités opérationnelles est un des défis actuels de l'institution.

Les différentes approches sur le terrain sont appuyées par des activités de soutien représentées par les départements ci-dessous :

Finances et Administration : le département assure le bon fonctionnement de la délégation avec comme principales responsabilités : la gestion des finances la gestion des employés nationaux, l'intendance, le soutien aux expatriés et autres.

Logistique : ce département assure la gestion du parc à véhicule (ressources, maintenance, sécurité), la gestion des stocks de marchandises et du transport de marchandises.

Services d'information : assure l'installation et la maintenance des stations de télécommunication, et supervise les transmissions. Ce département est également responsable de l'infrastructure informatique.

3.1.2. Les collaborateurs¹⁴

L'action humanitaire menée par le CICR exige l'exercice de professions très diverses.

Certains métiers « spécialisés » nécessitent une formation technique, professionnelle ou académique, tels que médecins, orthopédistes, infirmières, juristes, ingénieurs agronomes, informaticien, interprète, secrétaire, mécanicien, etc.

D'autres métiers, sollicitant au moins une formation universitaire, s'apprennent exclusivement dans l'institution. Ceux-ci sont liés aux activités opérationnelles et aux activités de soutien et sont donc spécifiques au CICR. Ce sont des métiers de « délégués détention, délégués sécurité économique, field officer, etc. », ainsi que des métiers aux fonctions managériales tels que « coordinateur protection, administrateur, responsable de programmes d'assistance, délégué régional, chef de délégation, chef de région, chef de division, etc.

L'organisation compte actuellement plus de 12 000 collaborateurs. Environ 800 personnes travaillent au siège et soutiennent les délégations réparties dans plus de 80 pays. Sur le terrain, plus de 9000 collaborateurs nationaux et environ 1400 collaborateurs internationaux en mission d'expatriation réalisent les opérations humanitaires.

Les employés nationaux sont recrutés localement par la délégation. Ils exercent des activités qui exigent une maîtrise des subtilités du pays, une connaissance et une compréhension culturelle de l'environnement et de ses acteurs.

¹⁴ Pour ne pas alourdir le texte, la forme masculine sera seule utilisée pour désigner les deux genres.

Les employés expatriés (spécialistes et délégués) sont recrutés au siège. Par leur statut d'expatriés, ils peuvent réaliser des activités sans lien avec les enjeux de la situation, avec neutralité et indépendance.

3.1.3. La structure organisationnelle

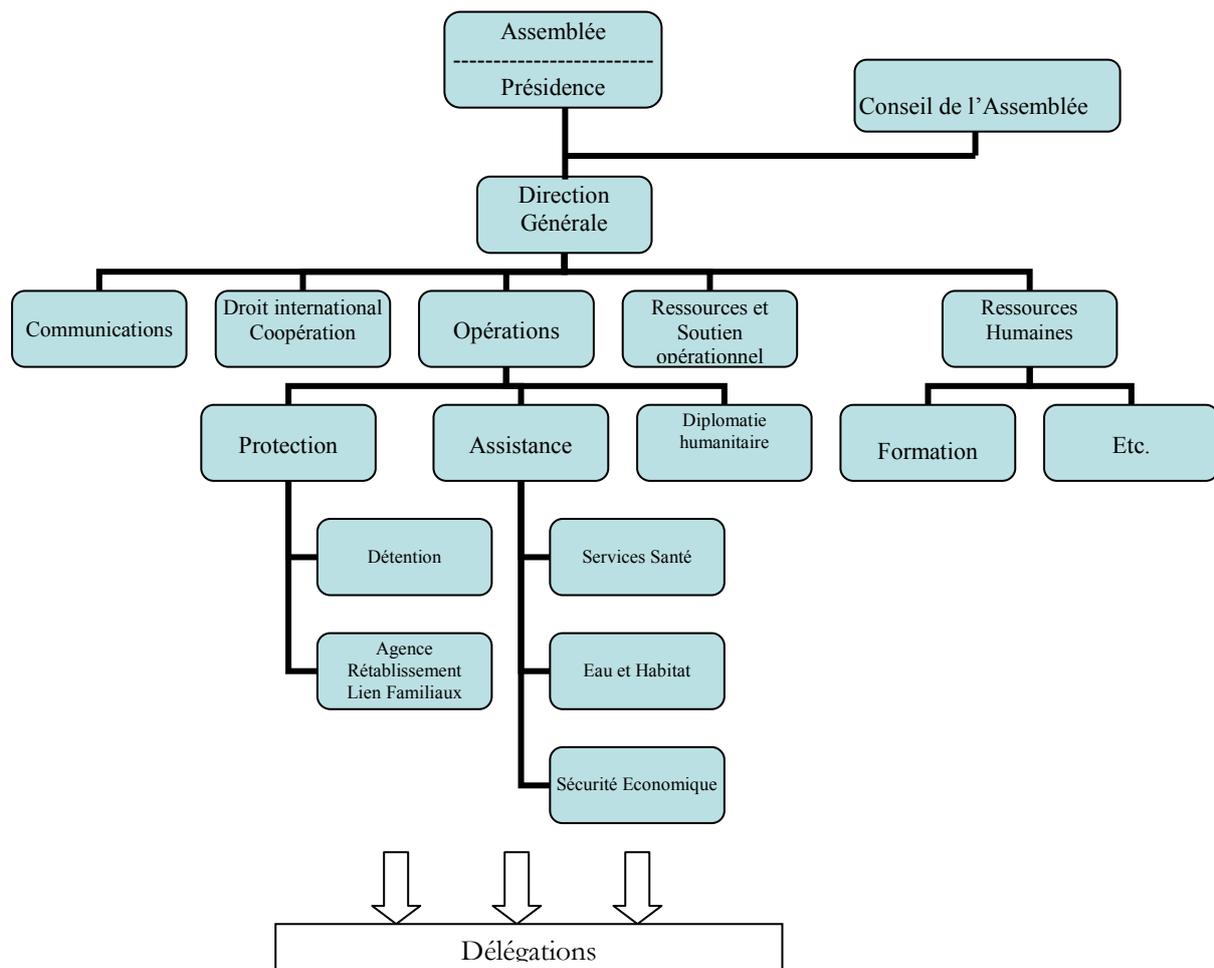
Au siège de l'institution

Comme illustré dans la Figure 2, ci-dessous, quatre instances dirigeantes structurent l'institution : L'Assemblée, la Présidence, le Conseil de l'Assemblée et la Direction Générale.

La présidence du CICR est assurée par un président et deux vice-présidents. Ceux-ci président également l'Assemblée, organe suprême du CICR, composé d'une vingtaine de membres.

Le Conseil de l'Assemblée est également présidé par le président du CICR. Ce conseil, composé de cinq membres élus par l'Assemblée, aménagent les activités de l'Assemblée en termes d'objectifs stratégiques, de politique générale, de financement et de communication. Il assure la liaison entre l'Assemblée et la Direction Générale.

Figure 2 : Structure au Siège



En tant qu'organe exécutif de l'institution élu par l'Assemblée, la **Direction Générale** est responsable d'appliquer et de faire appliquer les objectifs généraux et la stratégie institutionnelle ainsi que de veiller au fonctionnement et à l'efficacité de l'ensemble des collaborateurs. Elle est composée d'un directeur général et de cinq directeurs qui assurent respectivement le fonctionnement du CICR au travers de cinq divisions que nous explicitons ci-dessous.

Les Communications gèrent les relations avec les médias et les forces armées, le marketing, la production, la traduction et la distribution de brochures ou médias informatifs et éducatifs. Ce département dispose également d'un service de recherche et de documentation.

Le DIH et la Coopération au sein du Mouvement régissent les procédures judiciaires et légales en lien avec les Conventions de Genève et les protocoles relatifs à la protection des victimes des conflits armés et soutiennent les activités de diffusion et d'application du DIH sur le terrain. Ce département est chargé également des procédures de coordination et de coopération entre les Sociétés nationales de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, la Fédération internationale et le CICR.

Les Opérations dirigent, orientent et soutiennent les activités de Protection et d'Assistance menées par les délégations. Elles soutiennent également les activités liées à la diplomatie humanitaire conduites en étroite collaboration par le président et la direction générale.

Les Ressources et Soutien opérationnel assure le fonctionnement financier, administratif, logistique ainsi que celui du système d'information (informatique, télécommunications) et appuie les activités de soutien opérationnel sur le terrain.

Les Ressources Humaines définissent la politique des RH en lien avec la stratégie institutionnelle en matière de recrutement des collaborateurs au siège et en mission, de gestion des employés de délégations et des expatriés, de santé, de développement et évolution de carrière.

Chacun département est constitué de division et d'unités fonctionnelles. A titre d'exemple, nous avons illustré dans l'organigramme ci-dessus la division des Opérations. Celle-ci comprend les unités « Protection », « Assistance » et « Diplomatie Humanitaire ». Ces unités sont elles-mêmes divisées en sous-unités fonctionnelles. Ainsi la division Protection est constituée des unités « Détention » et « Rétablissement des Lien Familiaux ». La division Assistance, comprenant l'assistance alimentaire, médicale et matérielle, est constituée des unités « Services Santé », « Eau et Habitat » et « Sécurité Economique ».

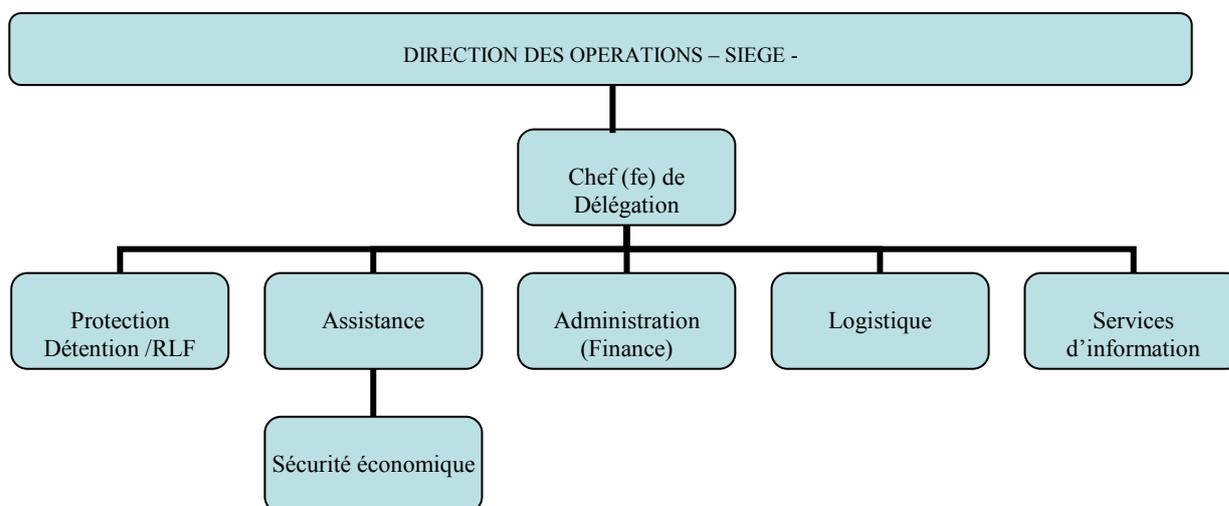
Sur le terrain

La structure organisationnelle d'une délégation est calquée sur la structure organisationnelle mise en place au siège de l'institution.

Comme l'illustre la Figure 3 (p. 60), une délégation pourrait être constituée des départements Protection et Assistance ainsi qu'un département Administration, Logistique et Services d'Information.

Selon la taille de la délégation, les activités de logistique, d'informatique et de télécommunications peuvent se retrouver sous la responsabilité du département Administration.

Figure 3 : Structure d'une délégation



3.1.4. La politique de formation

Dépendante de la direction des Ressources Humaines, la politique de formation est articulée à la politique des ressources humaines. Les activités de la formation et ses orientations sont étroitement liées aux contraintes et aux opportunités opérationnelles et politiques de l'institution. Un plan de formation annuel formalise les projets à réaliser en accord avec les orientations des RH et la stratégie institutionnelle.

La politique de formation s'aligne sur le concept d'une formation « *tout au long de la vie* » et encourage les employés à « *apprendre à apprendre* ». Elle se distingue par un partage des responsabilités entre les divers partenaires de la formation « ...La réussite d'une politique de formation ne résulte pas du seul professionnalisme du responsable de formation, mais de la solidité et de la qualité des liens qu'il entretient avec d'autres acteurs » (Meignant, 2006, p. 77).

Outre la transmission des compétences, la formation joue un rôle déterminant dans la cohésion institutionnelle en termes de décloisonnement des activités, de diffusion de valeurs et de motivation pour l'engagement des collaborateurs dans l'action humanitaire.

Tout en s'adaptant aux orientations stratégiques de l'institution, la politique de formation s'inscrit dans une approche systémique du développement des compétences et elle s'efforce d'impulser la créativité et l'innovation dans ses pratiques pour soutenir les buts et les projets de l'institution.

Deux exemples récents appuient cette posture :

- Un programme de formation hybride « Programme d'intégration » qui articule des modalités de formation diverses pour développer les compétences souhaitées
- un Centre de Ressources Educatives proposant une plateforme d'apprentissage pour soutenir l'autoformation, les formations à distance, l'échange de pratiques entre formateurs, et le tutorat entre formateurs et collaborateurs apprenants.

3.1.5. Compétences attendues et offre de formation

Pour accomplir la mission du CICR, les compétences à développer sont répertoriées dans un dictionnaire de compétences. Elles sont formulées en deux catégories :

- **Les compétences institutionnelles**

Cette catégorie de compétence recouvre des compétences techniques nécessaires à la fonction. Elles sont déterminées par le poste occupé (Administrateur, Délégué Protection, et autres).

- **Les compétences transversales ou génériques**

Elles expriment les compétences de base et managériales que le CICR s'efforce de développer chez les collaborateurs. Combinant savoir faire et savoir-être, elles sont définies par niveau de maîtrise. Les compétences de base attendues sont : travailler au sein d'une équipe, représenter l'institution, développer le sens des responsabilités et de l'autonomie, de l'adaptation et de l'apprentissage, de l'analyse et de la synthèse.

Pour répondre aux besoins ponctuels ou définis par l'institution, **l'offre de formation** comprend trois catégories de formation :

- La formation institutionnelle : elle vise la transmission des valeurs et des compétences nécessaires à la réalisation de la mission du CICR. Elle est obligatoire et collective.
- La formation « perfectionnement professionnel » : elle permet d'approfondir la maîtrise d'une activité en lien avec l'exigence d'un métier (ex. : une formation linguistique intensive).
- La formation liée à « l'évolution de carrière » : fondée sur un projet d'évolution de carrière, elle vise à renforcer l'employabilité interne ou une réorientation de carrière.

Dans la formation institutionnelle, le CICR distingue :

- **les formations transversales** - visant le développement de compétences « transversales » ou communes à l'exercice des diverses activités et métiers du CICR.
- **les formations fonctionnelles** - visant à développer des compétences techniques dans des domaines d'activités telles que « logistique médicale », « sécurité-économique », etc.
- **les formations ad-hoc** - organisées selon les besoins opérationnels et collectifs.

3.1.6. Le système de formation et ses acteurs

La répartition des responsabilités et des rôles des partenaires de la formation au sein de l'institution est définie comme suit :

La direction détermine les compétences nécessaires à la conduite des opérations du CICR. Elle oriente et valide les priorités de la politique de formation.

Le Comité de Pilotage, présidé par le directeur des RH et constitué des directeurs adjoints et du responsable de la Formation s'assure que les formations et des ressources allouées sont articulées aux orientations institutionnelles. Ce comité est responsable de la validation des objectifs généraux de la formation et supervise toutes nouvelles formations et dispositifs d'évaluation.

Le Conseil des Formateurs, présidé par le responsable de l'Unité de Formation et constitué de tous les responsables de formation et des formateurs des unités fonctionnelles métiers s'efforce d'identifier les besoins de formation et de coordonner la conception de dispositifs pédagogiques.

L'unité de Formation, constituée du responsable de la formation et d'une équipe de formateurs, est responsable du développement des compétences transversales et de la coordination globale de toutes les formations.

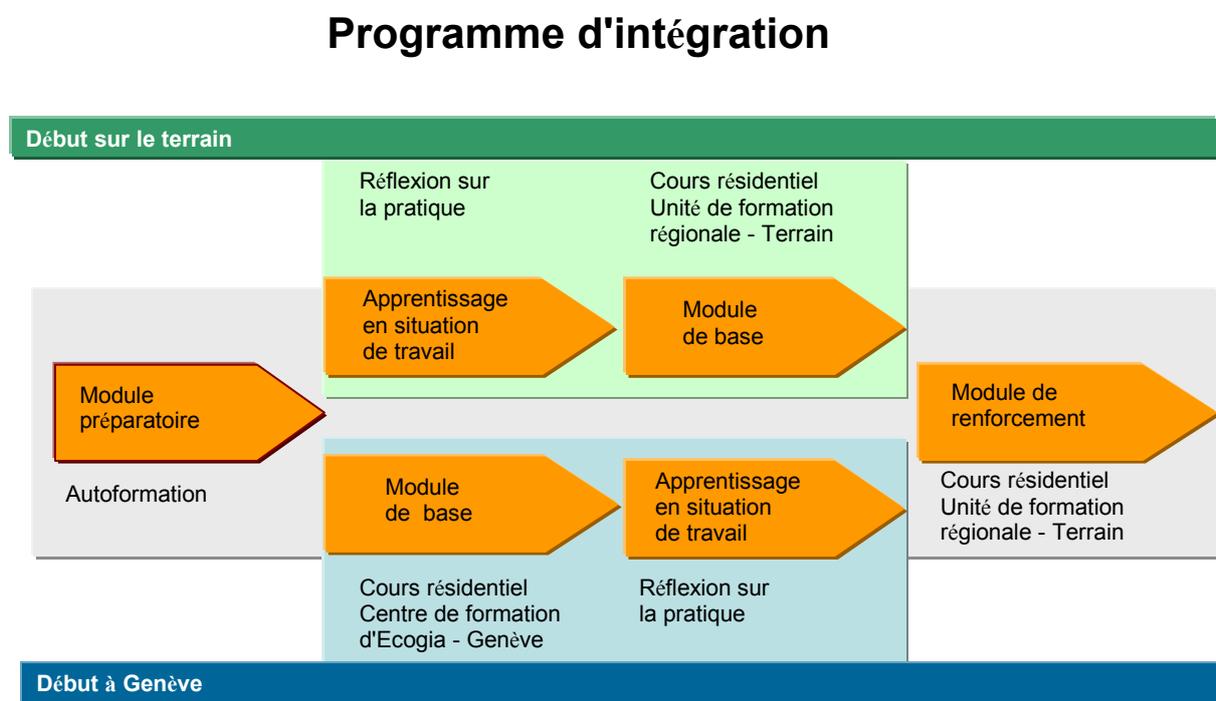
Les unités de formation fonctionnelles regroupent des formateurs qui dépendent hiérarchiquement des divisions métiers (Communications, Droit, Protection, Assistance, etc.). Elles sont responsables de mettre en œuvre les formations spécifiques liées aux compétences « métiers » requises par l'institution.

Les unités de formation régionales (UFR) sont basées sur le terrain. Elles ont pour mission de délocaliser une partie de la formation institutionnelle et fonctionnelle sur le terrain et dépendent des chefs de délégations.

3.1.7. Le programme d'intégration

Afin de permettre aux nouveaux collaborateurs d'approprier les valeurs et les principes de l'institution, de situer leur action dans l'action globale du CICR, de s'intégrer dans une équipe multiculturelle et pluridisciplinaire et de coordonner leurs activités avec celles des employés d'une délégation, une nouvelle formation « *Programme d'intégration* » a été mise en œuvre en août 2008. Ce programme de formation est illustré par le dispositif suivant :

Figure 4 : schéma du dispositif de formation



Source : Programme d'intégration, module préparatoire, CICR, 2009.

Le dispositif articule l'acquisition de compétences institutionnelles et « transversales» au travers des quatre modules présentés ci-dessous :

- **Un module d'introduction - une autoformation à distance**

Ce module propose une prise en charge individuelle de l'apprentissage et repose sur un apprentissage axé sur l'acquisition des compétences institutionnelles de base et un prérequis pour le module de base.

- **Un module de base - une formation en présentiel**

Cette formation repose sur un apprentissage basé sur des mises en situation du terrain dans une perspective d'action multidisciplinaire et globale des activités de l'institution. Le développement des compétences met l'accent sur le travail en équipe, la négociation et la gestion de la sécurité.

Selon le type de mission à effectuer, ce module est suivi d'une formation spécialisée liée au métier et dispensée par les formateurs « métiers ».

- **Un module d'apprentissage en situation de travail – en délégation (env. 4 mois)**

L'apprentissage est centré sur le transfert des compétences et la réflexivité sur la pratique. Il repose sur une réflexion individuelle ainsi qu'un accompagnement sur terrain et à distance durant la mission.

- **Un module d'approfondissement - une formation en présentiel :**

L'apprentissage est axé sur la réflexivité par la mise en confrontation d'un retour d'expérience de l'apprentissage en situation de travail et soutient l'intégration des collaborateurs.

Nous rappelons au lecteur que notre objet de recherche se réfère à une situation d'apprentissage vécue par les sujets interviewés durant la modalité « apprentissage en situation de travail ».

3.2. Présentation des sujets

3.2.1. Leslie - déléguée Protection

Leslie est de nationalité française et parle couramment le russe. Suite à la formation de base et à une formation spécifique dans le domaine de la Protection, Leslie entame sa première mission en tant que « déléguée détention ». Son activité consiste à visiter des lieux de détention et à s'assurer que les personnes privées de liberté soient traitées conformément aux normes internationales.

3.2.2. Martin – délégué Assistance

Martin, de nationalité française, n'entrera pas immédiatement dans la phase d'apprentissage en situation de travail à la fin du module de base, comme prévu dans le cursus de formation. Il attendra un mois « en stand-by », le temps de finaliser les formalités de son visa pour partir. Martin est appelé à travailler dans le domaine de l'Assistance, plus précisément dans une activité liée à la Sécurité économique (ECOSEC). Cette activité englobe la distribution de la nutrition et des articles domestiques essentiels, la production alimentaire ainsi que des initiatives micro-économiques.

3.2.3. Evelyne – conseillère juridique

Evelyne est originaire de Belgique. Avant de débiter la formation de base, elle a travaillé quatre ans au ministère de la défense dans le domaine juridique en lien avec le droit international humanitaire sur des opérations de l'OTAN pour les forces armées. En tant que spécialiste du DIH durant sa mission au CICR, Evelyne s'est occupée de la mise en place d'une action stratégique en matière de respect des garanties judiciaires.

3.2.4. Leila – déléguée Protection

Leila, d'origine syrienne et canadienne, parle couramment l'anglais, l'arabe et le français. Avant de rejoindre le CICR, elle a travaillé plusieurs années pour la Croix-Rouge canadienne. Au CICR, en tant que déléguée détention, Leila était chargée de préparer un document quantitatif et qualitatif concernant les garanties judiciaires. Durant l'entretien, elle s'est exprimée principalement en français, mais a utilisé l'anglais de temps à autre. Pour conserver l'authenticité de son discours, l'anglais est conservé dans la retranscription et dans les citations.

4. Méthode de recueil de données

Comment comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail ?

En clin d'œil à notre recherche et en lien avec les paradigmes choisis pour notre démarche, l'entretien de recherche nous a paru la méthode la plus pertinente pour appréhender notre objet de recherche.

Comme le soulignent d'ailleurs, Blanchet et Gotman (1992), « l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). Les premiers renvoient aux idéologies, aux valeurs, aux représentations, aux images et au sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques. Les seconds concernent davantage les enjeux, les expériences personnelles, les trajectoires, les processus » (cité par Albarello, 2003, p.74).

4.1. L'entretien « semi-directif »

Pour faire émerger une situation d'apprentissage significative chez les sujets, nous avons tout d'abord penser faire le choix d'un entretien « non directif » en posant une question générale de base, sans avoir de trame de fond, afin de laisser les sujet s'exprimer spontanément.

L'entretien avec la première personne interviewée s'étant orienté sur les écarts entre les connaissances acquises durant la formation en présentiel et les compétences exigées pour accomplir sa mission durant l'apprentissage en situation de travail, nous avons jugé ces données intéressantes. Dès lors, nous avons décidé de définir une grille d'entretien avec quelques questions-guide pour également aborder l'expérience des autres sujets dans les situations de formation formelle du programme de formation.

Nous avons ensuite poursuivi le recueil de données sur la base de l'entretien « semi-directif » tel que défini par Quivy et Van Campenhoudt (2006) « Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p.195). La grille d'entretien ci-dessous (Figure 5) nous a principalement servi de fil rouge.

Pour chaque entretien, le dialogue a été initié par une question générale de base telle que :

- « Pouvez-vous me décrire une situation unique dans laquelle vous avez eu l'impression d'avoir appris quelque chose ? » ou « Pouvez-vous me parler d'une situation d'apprentissage qui vous a semblé unique et qui a modifié votre pratique ? »

Durant l'entretien, nous avons essayé tant que possible de favoriser une démarche compréhensive en nous adaptant aux réponses des personnes prises chacune dans leur contexte professionnel sur le terrain et dans leur subjectivité afin d'orienter le dialogue dans leur sens. Notre objectif était surtout de « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995, p. 186).

Lorsque la discussion s'y prêtait, nous avons demandé aux sujets de nous parler de leur expérience d'apprentissage durant la formation en présentiel. Ces questions sont finalement venues enrichir notre analyse, car les données recueillies ont donné lieu à de nouvelles formes de perception sur l'expérience d'apprentissage vécue durant les différents modules du programme de formation.

Figure 5 : Grille d'entretien

Expérience d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me décrire le contexte de cette situation ? - Pouvez-vous préciser quels types d'activités? - Peut-être pouvez-vous penser à une situation vécue dans ce cadre-là, et essayer de me décrire le contexte dans lequel cela s'est produit ? - On peut peut-être essayer de développer, trouver une situation dans laquelle pendant un des entretiens vous avez réalisé que vous avez appris cette manière de faire ? - Avez-vous pu mettre en pratique ce que vous aviez appris ? - « Pensez-vous que ce que vous avez appris a modifié votre manière d'agir ? » - Dans cette expérience-là, qu'est-ce qu'il vous semble avoir appris ? - Et cette nouvelle attitude, c'est quelque chose que vous avez pu mettre en pratique ? - Après cette expérience, qu'est-ce qui vous a aidé finalement à passer ce cap-là ? - Quand vous avez réalisé cela, comment avez-vous abordé cette situation ? - Qu'est-ce qui a fait que cette situation-là a permis d'apprendre ? - Et cela comment l'avez-vous appris ? - Avez-vous pu tout de suite le mettre en pratique ? - Comment avez-vous réussi ? - A quel moment, dans quelles circonstances ? - Dans cette démarche, étiez-vous seul ou accompagné ? - Etiez-vous seul dans la mise en pratique de l'activité ? - Mais est-ce qu'il n'y a pas eu durant votre activité quelqu'un sur qui vous appuyer ?
Perception de la formation formelle sur l'apprentissage en situation de travail
<ul style="list-style-type: none"> - Dans la situation que vous décrivez, vous avez l'impression qu'il y a des éléments qui relèvent du programme d'intégration ? - Est-ce que cela vous a apporté quelque chose en termes d'apprentissage ? A quels aspects vous pensez ? - Cette compétence avez-vous pu l'exercer, l'apprendre au travers des cours pour pouvoir la mettre en pratique dans votre mission ? - Comment les modules vous ont-ils soutenu dans l'apprentissage en situation de travail ?

Chaque entretien a duré environ 60 minutes et a été enregistré. Les entretiens ont eu lieu entre septembre et novembre 2009 et se sont déroulés auprès de l'unité de Formation du CICR. Les

quatre entretiens ont été retranscrits intégralement. Pour des raisons de confidentialité des données, la retranscription des entretiens n'est réservée qu'aux membres du jury. Les prénoms et noms figurant dans les entretiens ont tous été modifiés dans l'analyse et la présentation des résultats.

Avant de commencer l'entretien, nous avons pris le temps d'expliquer notre posture, le but de l'entretien, les raisons pour devoir l'enregistrer et rassurer concernant la confidentialité des données. Chaque rencontre a été une expérience riche en découvertes. Dans cette relation, l'interviewé et le chercheur se trouvaient finalement en plein processus d'apprentissage !

Nous avons réalisé que l'exercice de recueil de données requiert du chercheur des capacités relationnelles et communicationnelles davantage que techniques. Le chercheur doit être en mesure de rapidement établir un dialogue de confiance afin de faire parler l'interviewé d'une manière la plus authentique possible et de susciter son intérêt jusqu'à la fin de l'entretien. Il doit non seulement s'adapter au discours de l'interviewé, mais également à la personnalité et au ressenti du sujet, tout en restant lui-même indépendant sur le plan émotionnel.

Comme nous l'avons expérimenté et mentionné, il s'agit parfois de laisser le silence agir, d'observer et de relancer pour susciter la réflexion et faire émerger l'expérience enfouie dans l'histoire et les affects du sujet. Rogers avait évoqué la notion d'empathie comme capacité essentielle pour « capter la signification personnelle des paroles de l'autre bien plus que de répondre à leur contenu intellectuel » (Mucchielli, 1991, p. 36, cité par Albarello, 2003, p. 74).

Dans le même esprit, Savoie-Zjac (2003) parle de « compétences affectives » pour se référer à l'habileté du chercheur pour parler de « compréhension empathique, d'écoute active, de sensibilité, de respect de l'autre, d'authenticité, de simplicité, de capacité d'accueil » (p. 302).

5. Méthode d'analyse de données

Plus les questions sont ouvertes et peu nombreuses, plus l'analyse des réponses et de leur forme fait appel à une analyse de contenu qualitative.

Albarello (2003) définit cette technique comme « un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter...et repose sur le principe de l'inférence : on part du discours et on en déduit de manière logique les éléments du discours de même nature, du même ordre, ou du même signe » (p. 89).

La capacité de distanciation est primordiale pour entendre et recevoir ce qui est exprimé. Saisir les significations d'autrui n'est pas une tâche aisée pour un chercheur novice. Elle comporte des risques liés à l'interprétation du chercheur en fonction de ses valeurs, ses croyances, son esprit d'analyse, sa posture, etc. Comme l'exprime Albarello (2003), « le chercheur ne peut se contenter de reproduire les données qu'il a précédemment recueillies auprès des sujets, lors d'entretiens qualitatifs. Il importe une fois encore de pouvoir « rompre avec le sens commun », d'opérer les ruptures nécessaires et d'aller au-delà du discours et de l'opinion exprimée pour interpréter et reconstruire la réalité » (p. 79).

En analysant le discours de chaque sujet, nous avons identifié les éléments pertinents permettant de reconstruire son parcours de formation et sa situation d'apprentissage.

La situation d'apprentissage en situation de travail exprimée par les sujets n'a pas fait l'impasse des autres modalités d'apprentissage qui constituent le dispositif. Ainsi nous avons rendu compte également des éléments significatifs pour l'apprenant concernant les autres situations de formation.

Mettre en évidence ces éléments nous a paru intéressant et utile pour l'institution dans le cadre d'un éventuel dispositif d'évaluation de la formation.

A partir de l'analyse de la situation d'apprentissage, nous avons reconstruit le processus d'apprentissage du sujet. Nous avons ensuite identifié les interactions sociales dans leur contexte, puis distingué les partenaires (autrui) qui ont exercé une influence significative sur la situation d'apprentissage.

Nous avons ensuite approché le rôle des interactions en interprétant ce que générerait chacun des autres significatifs dans le processus d'apprentissage du sujet. Cette interprétation a permis d'identifier les influences des interactions et leurs effets.

La production de ces données a constitué notre grille d'analyse (Figure 6, p. 64). Celle-ci a favorisé la comparaison des interactions et de leurs rôles dans les dimensions cognitives et motivationnelles de l'apprentissage en situation de travail et est venue préciser le cadre théorique de notre recherche.

Figure 6 : Grille d'analyse

Variables	Interaction avec les pairs	Interactions avec les supérieurs hiérarchiques	Interactions avec les formateurs
Aspects cognitifs			
1. Conflit sociocognitif			
2. Apprentissage vicariant			
Aspects motivationnels			
<i>A. Valeur perçue</i>			
1. Utilité			
2. Intérêt :			
Sentiment d'autonomie			
Sentiment de compétence			
Sentiment d'appartenance			
3. Importance :			
Reconnaissance			
Identification			
4. Coût			
<i>B. Expectancy</i>			
1. Efficacité personnelle			

Cette démarche a permis de constituer l'analyse de nos données, présentée ainsi au chapitre 4 :

- 1) Pour chaque sujet, une analyse détaillée comprenant :
 - son parcours au CICR,
 - son parcours de formation au CICR,
 - la (ou les) description de la situation d'apprentissage,
 - l'analyse de la (ou les) situation d'apprentissage incluant
 - le processus d'apprentissage
 - le rôle des interactions sociales
 - une synthèse et un tableau des résultats
- 2) Un tableau synthétique du rôle des interactions sociale

Chapitre 4

Présentation des analyses

Partie A - Présentation détaillée des études de cas

1. Leslie

1.1. Son parcours CICR

Pour rappel, Leslie rejoint le CICR fin août 2008. Après avoir accompli les deux premiers modules du Programme d'intégration, elle entame en septembre 2008 sa première mission en tant que « déléguée détention » dans la délégation Y.

1.2. Son parcours formation au CICR

- **Module de base**

Leslie garde un souvenir positif de cette formation. Suite à son expérience sur le terrain, elle pense utile d'insister davantage sur la gestion des conflits avec les autorités, car la thématique de la gestion de conflits dans le cours est plutôt centrée sur les conflits entre collaborateurs « *plus appuyer sur comment gérer les conflits avec les autorités, je me demande si on n'avait pas fait quelque chose à ce niveau à Ecogia, mais je crois que c'était plutôt sur la gestion de conflits internes* » (365-367).

- **Apprentissage en situation de travail**

Dans la pratique, Leslie mentionne l'effet des jeux de rôle effectués durant le module de base lors des rencontres avec les directeurs de prison. Particulièrement en ce qui concerne l'aptitude à négocier, car elle avait été en charge d'une équipe pendant les simulations « *j'avais été chef d'équipe ce jour-là, cela m'a vraiment mis dedans et pareil, quand ils avaient caché les détenus, il fallait négocier, c'était très bien...mais c'est vrai que lorsqu'on visite une prison pour la première fois, c'est toujours impressionnant et c'est vrai que d'avoir fait des simulations, ça aide...* » (253-255).

Durant ses quatre premières visites de prison, elle nous apprend qu'elle a bénéficié d'un encadrement. « *...on est bien encadré, mais c'est vrai que quand on fait des visites, on est tout de suite dedans quoi* » (275-276). Lors de la première « vraie » visite qu'elle a dû prendre en charge, elle était également accompagnée « *bon, elle n'était pas plus expérimentée, mais elle avait quelques mois de plus d'expérience...* » (267-268).

Dans la délégation, il n'y avait que deux personnes pour visiter les prisons. Elle précise cependant que devoir prendre assez rapidement la responsabilité, non seulement de visites des détenus mais également de rencontres avec les directeurs de prison s'est révélé très formateur « *très formateur, justement...de prendre cette responsabilité...maintenant cela ne me pose plus aucun problème...c'est vrai que si on est confronté à des difficultés, bien ...il faut négocier...* » (283-288).

Elle estime avoir été bien préparée sur les modalités de travail du CICR, mais c'est surtout dans et par l'action qu'elle a pu développer ces compétences « *je pense qu'on apprend en faisant, je veux dire...on compte avoir beaucoup d'informations, mais de toute façon, une fois qu'on est sur le terrain, on a beau savoir comment il faut faire...il n'y a pas de solution toute faite...je pense qu'on était assez bien briefé sur le CICR sur ce qu'on peut faire et ce que l'on ne peut pas faire...* » (301-304).

- **Module de renforcement**

Leslie a effectué cette formation dans l'unité régionale de formation d'Amman. Le cours a été très constructif pour elle. En présentant cette même expérience d'apprentissage, elle a particulièrement bénéficié des échanges avec les formateurs et les participants. En revanche, ces attentes concernant la structure du cours et de contenus accompagnant la formation n'ont pas été satisfaites. Elle souligne l'importance du cours pour faire un échange d'expérience. Vu la grande expérience des formateurs, elle s'attendait à recevoir plus de conseils aux problèmes présentés par les participants *«le cours n'était pas assez structuré, pas assez de contenus, il ne correspondait pas à nos attentes, parfois on n'exposait nos problèmes, mais j'aurais voulu plus de conseils, car ce sont des gens qui ont vraiment beaucoup d'expérience»* (373-375).

Elle soulève un intérêt qui pourrait être envisager dans ce module, celui d'aborder des thèmes spécifiques liés à une activité exercée, de pouvoir les traiter entre collègues ayant le même type d'activité sur une demi-journée et de revenir sur certains points en plénière *« plus avoir des modules sur la détente entre nous, par exemple pour débriefer...entre nous...avoir peut-être une demi-journée comme cela entre nous »* (384-387).

Dû aux problèmes rencontrés par certains participants durant leurs premiers mois sur le terrain et exprimés durant le cours, Leslie souligne le besoin d'être écouté de quelqu'un sur le terrain. Elle propose l'ajout d'une thématique psychologique dans ce module *«... il y avait des gens qui étaient fatigués déjà après six mois et qui auraient eu besoin d'un soutien psychologique, je ne crois pas qu'ils sont repartis très motivés...je sais bien que ce n'est pas à la formation de faire cela...mais on prend les gens qu'on trouve »* (388-391).

1.3. Description de la situation d'apprentissage

Leslie décrit une visite de prison au cours de laquelle elle a effectué un « entretien final » avec le directeur de prison qui a suscité beaucoup d'émotions et lui a appris à mieux prendre en compte la personnalité de son interlocuteur lors des entretiens de visites de prisons.

La veille de l'entretien, elle avait rencontré des détenus étrangers. Ils avaient manifesté le besoin de vêtements pour l'hiver et elle avait promis d'en apporter le jour suivant. Contrairement aux détenus locaux, les détenus étrangers ont davantage besoin de vêtements chauds, parce qu'ils n'ont pas de visites de famille.

Au moment de l'entretien final, avant sa rencontre avec les détenus, elle explique au directeur qu'elle a apporté des vêtements chauds pour les détenus. À sa grande surprise, le directeur s'est senti offensé et a réagi furieusement *« il s'est complètement braqué en prenant cela contre lui en disant...ils n'ont pas besoin de vêtements chauds, c'est notre responsabilité, de toute façon on a tout ce qu'il faut, et pourquoi ils ne se sont pas adressés à nous »* (20-22).

Le directeur a tout d'abord fait venir un des détenus et l'a questionné devant elle et l'interprète qui l'accompagnait, *« pourquoi tu n'as rien demandé ? Tu sais bien qu'on a des vêtements, on aurait pu t'en passer »* (24-25). D'après Leslie, il y avait peu de vêtements chauds dans le stock de la prison et les détenus n'auraient jamais osé demander quelque chose au directeur, car ils avaient peur de l'approcher. La scène était difficile à supporter pour Leslie *« on était là, les délégués... il y avait le directeur qui était en train d'attraper le détenu et puis le détenu qui nous regarde et qui semble dire : mais pourquoi est-ce que vous avez donné mon nom comme cela... »* (29-30).

Elle a alors proposé de reprendre les vêtements et invité le directeur à donner sa propre assistance. Mais, le directeur de prison a poursuivi en faisant venir ensemble les autres détenus étrangers.

L'intervention du directeur a causé encore plus de frayeur à Leslie. Mais finalement, celui-ci a ordonné aux détenus de s'adresser dorénavant à lui en cas de besoin et les vêtements apportés ont été distribués.

Dans cette situation, Leslie exprime son malaise d'avoir mis les détenus dans cette situation et surtout sa peur des conséquences que son attitude pouvait éventuellement occasionner « *moi, ça m'a mise très mal pour ces détenus, parce qu'en plus, il y avait des cas de mauvais traitements dans la prison, donc on n'avait peur des représailles...* » (34-36). Suite à des visites ultérieures, elle avait pu se rendre compte qu'il ne s'était rien passé « *c'était juste...ils avaient été très mal à l'aise à ce moment-là et nous aussi* » (43-44).

1.4. Processus d'apprentissage

Leslie n'avait pas pensé pas que d'amener des habits pouvait causer un tel problème. Elle était en mission depuis quatre ou cinq mois et l'interprète quelques mois de plus, lorsqu'elle s'est trouvée dans cette situation. Durant les visites déjà accomplies au cours des premiers mois n'avait jamais rencontré des soucis de ce genre.

Dans cette expérience, elle raconte sa peur pour le détenu et son tiraillement pour trouver la réaction la plus adéquate durant l'entretien pour faire face, sur le moment, à cette situation délicate. Ses premières pensées étaient de chercher à le sauver de la situation à laquelle elle l'avait exposé. Elle craignait également de rompre la confiance qu'elle avait commencé à établir avec les détenus « *la prochaine fois qu'on va visiter cette prison, j'ai peur qu'ils n'aient pas confiance du tout dans le CICR, parce qu'ils nous demandent juste un pull, et ensuite on les met dans une situation où ils se retrouvent à risques...juste pour un pull, je ne parle même pas quand c'est du mauvais traitement* » (92-95).

Leslie s'est trouvée dans plusieurs conflits à résoudre très rapidement. Elle était avant tout dans un conflit éthique institutionnel pour maintenir l'image de l'action du CICR, mais également dans un conflit relationnel dans la gestion de la relation avec une autorité « *il avait un caractère assez fort comme ça, un peu militaire, même avec nous, il était assez directif* » (10-11) ainsi que dans la gestion de sa relation avec le détenu qui lui avait fait confiance.

En outre, elle se trouvait dans un conflit culturel et genré. Elle devait respecter les coutumes du pays « *il y a aussi cette dimension que c'est un pays musulman, et le directeur est plus âgé, donc c'est lui qui doit parler, en plus je suis une femme et l'interprète était un homme* » (115-116). Comme elle parlait la langue du pays, elle pouvait s'adresser au directeur sans passer par l'interprète, mais celui-ci répondait à l'interprète parce que c'était un homme « *c'était difficile, parce que je posais toujours les questions, c'était moi qui était en charge...et il répondait à l'interprète* » (117-119).

Leslie souligne ses mécanismes de pensées pour analyser très vite la situation et réagir « *sur le moment, je me suis dit, il faut que je sauve la situation, c'est seulement après qu'on en retire l'apprentissage...oui à chaud, quand je suis sortie de prison, j'en ai parlé à l'interprète. Bon cela nous stresse...j'ai essayé d'être à la place...ou de ne pas être à la place du détenu...parce que sinon je ne sais pas ce que j'aurais fait...oui bon anticiper ce que le directeur aurait pu faire...oui sur le moment, c'est essayer d'analyser la situation* » (343- 348).

Avec cette expérience, Leslie pointe sur la difficulté d'évaluer une situation dans l'urgence pour élaborer rapidement un dialogue convainquant avec une autorité sans mettre en danger un détenu, tout en conservant la confiance établie avec le détenu et l'autorité et, en tenant compte du contexte « *pendant cette engueulade du détenu, c'était impossible de le couper et aussi, je ne savais pas si je pouvais intervenir, c'était assez délicat, il fallait le sauver, le détenu était là* » (134-135).

Elle a apprécié de pouvoir parler de cette situation dès la sortie de prison avec l'interprète, puis en rentrant à la délégation avec sa chef avec laquelle elle a pu partager cette expérience et se sentir rassurée « *je me sentais vraiment mal quand je suis rentrée de cette prison, bon, elle m'a dit ça arrive des choses*

comme ça, on va refaire une visite dans un mois ou deux, de toute façon on garde un œil sur cette prison...elle m'a rassurée aussi dans un sens en disant, bon, ne t'inquiète pas »» (159-163).

Grâce à cette situation d'apprentissage, elle a pris conscience de l'importance de tenir compte de la personnalité de l'interlocuteur dans son action *« j'avais pas assez fait attention à cela, parce qu'on s'était rendu compte pendant les premiers jours que c'était quelqu'un d'assez fier, en fait, et qu'il s'était senti attaqué par le fait qu'on amène des vêtements, donc...plus prendre en compte certainement son trait de caractère » (77-80).*

1.5. Rôle des interactions sociales

1.5.1. Les autrui significatifs

La situation d'apprentissage de Leslie met en évidence que la hiérarchie directe et les pairs novices, en l'occurrence, un interprète et une collègue exerçant la même fonction qu'elle sont des partenaires significatifs pour influencer son apprentissage.

Elle fait également apparaître les pairs et les formateurs du Programme d'intégration comme partenaires « à distance » et significatifs dans l'apprentissage en situation de travail.

1.5.2. Les fonctions des autrui significatifs

Dans le cadre de cette analyse, les influences exercées par la hiérarchie, les pairs et les formateurs se présentent comme suit :

1. Conflit socio-cognitif

Grâce à la confrontation de points de vue et l'échange d'expérience sur la manière d'agir avec la hiérarchie directe, Leslie peut analyser son comportement action et envisager d'autres actions possibles *« j'ai discuté avec ma chef sur ce qui s'était passé et on a réfléchi de la manière, dont on aurait dû...connaissant un peu, parce que pendant deux jours on a visité la prison, donc on s'était un peu rendu compte de la personnalité du directeur...et on aurait dû, en avance, demander au directeur, peut-être de savoir s'il avait des stocks de vêtements chauds d'abord, avant d'arriver avec notre assistance » (44-48).* Le discours laisse transparaître qu'il ne s'agit pas d'une régulation relationnelle de complaisance, car l'attention de l'échange se centre sur la compréhension de la manière d'agir dans le but de trouver une information pour agir de façon adéquate dans une situation qui pourrait se reproduire. L'interaction est ici source de conflit sociocognitif.

Leslie exprime avoir tenu compte de cette expérience dans la manière d'aborder une situation similaire. Nous constatons une nouvelle attitude dans l'exercice de son activité *« à chaque fois qu'on a dû apporter de l'assistance, on a vu avec les autorités si c'était souhaitable, parce que je ne voulais pas me retrouver dans la même situation » (85-87).*

Plus tard, Leslie précise n'avoir pas eu systématiquement besoin de demander s'il était possible d'apporter de l'assistance aux détenus, car elle affirme avoir été plus réceptive et attentive à la personnalité du directeur et à l'atmosphère de la prison *« j'ai vraiment adapté à la personnalité du directeur, parce qu'il y avait des directeurs vraiment indulgents qui prenaient le CICR plutôt comme un soutien et non comme une commission de contrôle » (226-228).*

Dans l'interaction avec l'interprète, le récit de Leslie laisse transparaître qu'ils forment une bonne équipe, se soutiennent durant les visites de prison. L'interprète a quelques mois de plus d'expérience du terrain. Nous avons peu d'information sur cette interaction, mais nous supposons que cet échange à la sortie de prison a été source de conflit socio-cognitif par

l'évocation probable d'émotions et de partage de réflexions au sujet des faits vécus «...j'ai discuté avec l'interprète quand on est sorti de prison » (140) «...sur le moment, je me suis dit : allez il faut que je sauve la situation, c'est seulement après coup qu'on en retire l'apprentissage...oui à chaud, quand je suis sortie de la prison, j'en ai parlé avec l'interprète » (343- 348).

Les jeux de rôle effectués durant le module de base sont sources de confrontations pour favoriser le transfert des connaissances acquises dans la négociation avec le directeur de prison « j'avais été chef d'équipe ce jour-là, cela m'a vraiment mis dedans et pareil, quand ils avaient caché les détenus, il fallait négocier, c'était très bien...mais c'est vrai que lorsqu'on visite une prison pour la première fois, c'est toujours impressionnant et c'est vrai que d'avoir fait des simulations, ça aide... » (253-255). L'interaction « différée » avec les pairs et les formateurs durant la formation de base est perçue comme constitutive d'un conflit sociocognitif.

La possibilité de présenter cette même situation devant les pairs du module de renforcement a été très constructive pour Leslie. L'explicitation de l'expérience et l'échange de réflexions autour de sa situation a permis à Leslie de renforcer la prise de distance et d'analyser à nouveau la situation vécue. « c'était plusieurs mois après que la difficulté se soit passée, donc j'avais eu le temps d'y réfléchir...rien que le fait d'exprimer comme cela de façon objective et puis ensuite d'expliquer ce que j'avais ressenti à ce moment-là...ça aide soi-même à comprendre, parce qu'on a beau réfléchir soi-même, mais c'est vrai que tant qu'on ne sort pas avec des mots...tant qu'on n'en parle pas...c'est vrai que le fait d'en parler, ça rend les choses beaucoup plus claires rien que pour soi...et puis oui, le retour des autres, c'était intéressant » (314-319). Grâce à la confrontation de points de vue, cette interaction « ultérieure » à l'expérience vécue constitue pour Leslie une source de conflit sociocognitif.

2. Apprentissage vicariant

Leslie donne quelques précisions sur l'accompagnement dont elle a pu bénéficier pour apprendre à effectuer sa première visite de prison. Elle mentionne qu'elle était bien encadrée. Elle raconte avoir pu observer à quelques reprises une collègue et l'avoir eue à ses côtés lors de la prise en charge de sa première visite « on est bien encadré, mais c'est vrai que quand on fait des visites, on est tout de suite dedans quoi » (275-276). Même si l'interaction avec cette collègue a été de courte durée, elle a été une possibilité d'apprendre en observant sa manière d'être et d'agir lors d'une visite de prison.

3. Identification et reconnaissance

La possibilité d'un dialogue avec la hiérarchie permet à Leslie de réfléchir sur la manière dont elle a conduit le dialogue avec le directeur. Réaliser que sa chef a également été confrontée à des expériences similaires permet à Leslie de réaliser que d'autres ont déjà passé par une aventure similaire. Elle peut s'identifier à l'expérience vécue de sa supérieure et cela lui permet de relativiser la situation, se déculpabiliser et accepter l'erreur, et garder une bonne image de soi « d'en parler avec ma chef, c'était bien, parce qu'elle s'est trouvée coincée dans des situations pareilles aussi » (141-142). Cette interaction est une source d'identification.

Lorsqu'elle a présenté cette expérience d'apprentissage en situation de travail, Leslie confirme que l'interaction sociocognitive avec les pairs de la formation du module de renforcement s'est révélée être source d'identification, de reconnaissance et d'appartenance « bon en délégation, j'en ai parlé à ma chef et après on n'est pas revenu là-dessus. Bon là, du fait d'en parler à différentes personnes qui étaient dans différents contextes et beaucoup travaillaient en détention...donc ils avaient aussi leurs expériences dans un autre pays, peut-être cela leur rappelait quelque chose qu'ils avaient vécu...c'était positif d'avoir débriéfé avec un public plus large » (329-333).

4. Sentiment d'autonomie, de compétence et d'efficacité personnelle

Le feedback de soutien « affectif » transmis par la hiérarchie permet à Leslie de continuer à croire en ses capacités pour continuer à conduire la tâche dont elle est responsable « *elle m'a rassurée aussi dans un sens en disant, bon ne t'inquiète pas* » (143-144). Grâce à un feedback de soutien et encourageant, l'interaction vient confirmer son sentiment d'autonomie, de compétence et par conséquent renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

Leslie mentionne une autre visite de prison en présence de l'interprète qui a eu une influence sur la maîtrise « culturelle » de la relation avec le directeur. Bien que Leslie parle couramment la langue du directeur, celui-ci s'adressait à l'interprète, parce qu'il était un homme. Elle souligne qu'il s'agissait d'un problème récurrent lors des visites et qui s'est résolu entre elle et l'interprète « *c'était assez difficile, mais j'ai pris l'habitude de...montrer que c'était moi l'interlocuteur...l'interprète de toute façon sait que c'est moi qui suis en charge, donc il est assez intelligent pour ne pas répondre et me laisser parler...et au bout de trois quatre fois comme cela le directeur comprend en général, mais bon, lui, il était déjà mal éduqué donc je pense que c'était fait exprès aussi* » (122-130). L'interaction avec l'interprète a permis à Leslie de dépasser le problème culturel lié au genre pour gérer les entretiens. En ce sens, cette interaction a été source d'autonomie et de compétence et à contribuer à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

L'interaction sociocognitive avec les pairs et les formateurs durant la formation de base est perçue comme constitutive d'un sentiment de compétence et d'autonomie durant la gestion de la négociation en prison. Leslie évoque l'apport des jeux de rôle effectués durant le module de base pour l'aider à négocier avec le directeur de prison « *j'avais été chef d'équipe ce jour-là, cela m'a vraiment mis dedans et pareil, quand ils avaient caché les détenus, il fallait négocier, c'était très bien...mais c'est vrai que lorsqu'on visite une prison pour la première fois, c'est toujours impressionnant et c'est vrai que d'avoir fait des simulations, ça aide...* » (253-255).

5. Sentiment d'appartenance

Dans l'interaction sociocognitive avec les pairs du module de renforcement, nous pouvons déceler un sentiment d'appartenance en lien avec l'identification et la reconnaissance dans le fait de pouvoir partager des points de vue avec des pairs qui exercent le même métier « *bon en délégation, j'en ai parlé à ma chef et après on n'est pas revenu là-dessus. Bon là, du fait d'en parler à différentes personnes qui étaient dans différents contextes et beaucoup travaillaient en détention...donc ils avaient aussi leurs expériences dans un autre pays, peut-être cela leur rappelait quelque chose qu'ils avaient vécu...c'était positif d'avoir debriefé avec un public plus large* » (329-333).

6. Utilité

Leslie mentionne que seules deux personnes étaient chargées des visites de prison, dont elle et sa collègue, ce qui laisse supposer qu'elle devait devenir rapidement autonome pour effectuer des visites de prison. En ce sens, l'interaction avec sa collègue lui a permis d'atteindre rapidement ce but.

1.6. Synthèse de la situation d'apprentissage

L'expérience de Leslie montre la nécessité de pouvoir raconter une expérience d'apprentissage, assez rapidement après l'avoir vécue, afin de libérer ses émotions pour mieux réfléchir sur son action « *rien que le fait de l'expliquer, ça devient plus clair aussi, on se dit, tiens, j'aurais dû faire comme cela* ».

(143-144). Sur le moment, elle a fait ce qui lui venait à l'esprit. A la fin de son action, elle réalise très vite qu'elle aurait dû réagir autrement. Son premier besoin est de pouvoir se déculpabiliser, elle peut le faire en racontant l'expérience et grâce au réconfort apporté par son supérieur. Nous constatons qu'une fois apaisée grâce à l'écoute et aux paroles de sa chef, Leslie réussit à prendre rapidement de la distance. Elle peut alors réfléchir à la manière dont elle a agi. Elle est également plus réceptive à la confrontation et à entendre d'autres possibilités de faire. Comme Leslie le réalise également, c'est lorsqu'elle entre dans la phase de réflexion sur sa manière d'agir pour la penser autrement que l'apprentissage émerge.

L'analyse de cette situation d'apprentissage met en évidence que l'interaction avec la hiérarchie directe de Leslie participe à cette phase de réflexion. Grâce à la discussion, l'échange de points de vue et de soutien, elle permet à Leslie de maintenir une image de soi positive et de prendre de la distance avec une action difficilement vécue aussi bien sur le plan émotionnel que culturel, et qui a créé des doutes sur la manière d'agir. En ce sens, sur le plan cognitif de l'apprentissage, la hiérarchie favorise la régulation du conflit sociocognitif et sur le plan motivationnel, elle est source d'identification et de reconnaissance et vient renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

L'interaction avec la hiérarchie et l'interprète ont autorisé l'écoute, le partage d'expérience et la confrontation de point de vue, ce qui a permis à Leslie de prendre de la distance avec la situation vécue pour élaborer des réflexions sur une nouvelle façon d'agir dans le cas d'une autre situation. Le nouveau comportement de Leslie lors des visites de prison nous permet de constater que les fonctions exercées en premier lieu par la hiérarchie, puis par les pairs ont renforcé son sentiment d'efficacité personnelle, son sentiment d'autonomie et sa persévérance à développer ses compétences. Les interactions avec les pairs et la hiérarchie ont été constructives dans le fait que Leslie a appris à porter un regard plus analytique et approfondi sur la personnalité des directeurs de prison et sur l'atmosphère d'une prison afin d'anticiper les réactions des autorités et de mieux gérer les visites de prisons.

L'analyse met en évidence le modelage cognitif et verbal d'un pair novice. Même s'il est de courte durée, cette interaction a été source de transfert et d'acquisition de nouvelles connaissances et participe au renforcement du sentiment d'autonomie, de compétence et d'efficacité personnelle. Cette interaction contribue également à la mise en sens de l'activité que Leslie doit exercer.

Dans son discours, Leslie fait également apparaître le rôle des interactions avec les pairs et les formateurs des autres modules du Programme en lien avec son expérience d'apprentissage. Il s'agit ici d'interactions « différées - comme celles qui caractérisent certaines expériences de vie que le sujet a vécues antérieurement et qui peuvent constituer en soi une source d'apprentissage » (Bourgeois, 1979, p.202). Par opposition, les interactions immédiates sont celles « qui caractérisent les situations de conflit socio-cognitif dans lesquelles peut s'inscrire ici et maintenant l'apprentissage » (ibid).

Nous pouvons constater que ces interactions s'articulent à la situation d'apprentissage analysée et ont contribué au processus d'apprentissage de Leslie. Cette situation d'apprentissage met en évidence que les échanges d'une expérience d'apprentissage vécue en situation de travail et partagée dans le module de renforcement sont source de conflit sociocognitif, d'identification et de compétence venant renforcer le sentiment d'efficacité personnelle, d'autonomie et d'appartenance de l'apprenant. Les formateurs et les pairs de la formation, notamment les pairs exerçant le même métier, participent au processus d'apprentissage, même si l'interaction intervient avant ou après l'apprentissage en situation de travail.

Pour avoir une vision plus synthétique des interactions, nous rendons également compte des fonctions exercées par les divers partenaires de la situation analysée sous forme de tableau.

Hiérarchie	Pairs novices	Pairs de la formation	Formateurs module de base et renforcement
Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif
	Apprentissage vicariant		
Autonomie	Utilité	Autonomie	Autonomie
Compétence	Autonomie	Compétence	Compétence
Identification	Compétence	Appartenance	Identification
Reconnaissance	Efficacité personnelle	Identification	Reconnaissance
Efficacité personnelle		Reconnaissance	Efficacité personnelle
		Efficacité personnelle	

2. Martin

2.1. Son parcours CICR

Martin termine la formation de base fin octobre 2008. Pour des raisons administratives, il entame l'étape d'apprentissage en situation de travail seulement en décembre. Il débute une mission dans le domaine de l'Assistance concernant la Sécurité Economique. L'activité comprend l'assistance aux victimes en termes de nutrition, d'articles domestiques, de production alimentaire et d'initiatives micro-économiques, en tant que « délégué ECOSEC ». A son arrivée, il mentionne un accueil difficile. Le délégué expert de référence que nous nommerons Bernard est arrivé en même temps que lui. Durant les trois premiers mois d'activité, Martin n'a pratiquement fait que de la distribution. Après trois mois, Bernard quitte la délégation pour une autre mission et un autre délégué expert, François, vient le remplacer. Avec François, Martin est alors amené à travailler sur le lancement d'un nouveau programme de distribution agricole. Quatre régions étaient concernées par ce programme. Chacune d'elles était représentée par un responsable de région et comprenait environ 5000 habitants.

2.2. Son parcours formation au CICR

- **Module de base**

A l'entrée du module de base, Martin raconte qu'il était au « *au sommet de sa motivation* ». Au fur et à mesure du cours, sa motivation diminuait au point de s'interroger sur ce qu'il faisait encore en formation « *pourquoi je n'étais pas déjà sur le terrain* » (581-582). Il trouvait le temps long, surtout pendant la première semaine et avait hâte de partir sur le terrain. Comme il avait auparavant effectué des missions humanitaires, il possédait déjà des connaissances théoriques et pratiques dans certains domaines, notamment dans les questions liées au stress et à l'interculturalité. Il comprenait que toutes les thématiques devaient être parcourues et rendues accessibles à tous les participants, mais il était impatient d'expérimenter des exercices pratiques « *je voulais tout de suite taper sur la partie pratique, la sortie terrain, les exercices terrain et tout cela...alors on avait des discussions sur l'interculturel, le stress, et...je comprends tout à fait que cela soit nécessaire pour les nouveaux entrants...en effet, dans l'expatriation, c'est pas facile, mais c'est quelque chose que j'avais déjà vécu et pour lequel j'avais déjà été formé dessus..., donc* » (603-607)..

A la fin de notre entretien, avec un peu de recul sur sa mission et le programme de formation, il donne un regard plus positif sur le module de base et souligne certains points étudiés en cours qui lui seraient utiles et pour lesquelles il aurait souhaité avoir un document pour pouvoir s'y référer « *je suis très scolaire, en fait, et je n'ai pas de manuel...il y a mes notes, il y a quelques trucs Powerpoint...je vends peut-être la boutique Ecosec, mais Ecosec a quatre manuels* » (619, 632-633). Il propose que les thématiques concernant la communication et le développement de l'empathie soient résumés sous forme de guide « *un petit guide...pour un délégué de première mission où l'on reprend de manière succincte les thèmes abordés, la communication avec les FAS, où on développe l'empathie, voilà les choses qu'on ne retrouve pas chez Ecosec...comment on mène un entretien, comment aborder une personne, voilà ces choses là qui sont, on peut dire, transversales à n'importe quel département* » (638-642).

- **Apprentissage en situation de travail**

En situation de travail, Martin expérimente durant les premiers mois un décalage entre la formation présentielle et la situation de travail « *je me suis clairement demandé ce que la formation m'avait apporté...parce que je faisais un travail de manutentionnaire...* » (1, p.10). Plus tard, il réalise que les connaissances dont il avait besoin pour son activité n'avaient pas été abordées durant la formation initiale « *...sur les trois semaines que j'ai passées à Ecogia, je n'ai jamais fait d'Ecosec. J'ai fait une demi-journée de présentation du département Assistance, et c'est terminé* » (335-337).

Il fait part de sa frustration durant les premiers mois d'exercer une activité pour laquelle il n'a pas été formé et de ne pas pouvoir mettre en pratique ce qu'il avait appris « *sur les deux premiers mois, je fais quelque chose qui ne fait jamais appel à Ecogia* » (616-617), *je connaissais bien plus la philosophie protection et détention...avec tous les exercices que l'on m'avait fait faire...que la démarche Ecosec* » (327-328). Il a même songé à abandonner sa mission à la fin de la période d'essai « *je suis parti le 4 décembre et jusqu'au 7 janvier, j'ai hésité à quitter la mission* » (492-493).

Il constate que les connaissances acquises durant le module de base ne sont pas en lien avec son activité sur le terrain « *il y a énormément d'entretiens individuels à rencontrer des FAS, des bénéficiaires qui veulent envoyer des messages croix rouge...mais aucun des exercices, en fait, je les ai retrouvés sur le terrain* » (364-367). Il rencontre la même difficulté avec les outils techniques abordés durant le cours et qui n'ont pas trouvé leur utilité dans sa mission ou sont restés incompris « *il y a beaucoup d'outils qui ont été donnés, dont je ne me suis jamais servi... quand on a voulu s'en resservir avec nos Field Officer, c'était impossible...alors peut-être qu'on les a compris très, très mal...est-ce que c'est un problème de culture, de logique...j'en ai aucune idée* » (352-355).

Martin fait part de sa perplexité concernant les questions qui sont envoyées mensuellement par les formateurs du siège. Les questions n'étaient ni reliées à son activité ni au contexte dans lequel il se trouvait. Bien qu'il en déduise les raisons, elles ont eu pour effet de le surprendre et l'agacer, car il y voyait pas l'utilité dans sa situation « *tous les autres contextes ont certainement une SN, moi pas, alors je me dis, qu'est-ce qu'ils m'embêtent avec cela* » (385-386).

Souhaitant exprimer aux formateurs sa situation, il se retrouve étonné du silence de la formation « *la première question, je m'en suis servi pour décrire ce qui se passait et j'exprime mon mécontentement, et ...il n'y a aucun retour...* » (388-389). Sans réponse des formateurs à son problème, il décide de ne plus répondre aux autres questions qui lui sont envoyées « *au bout de la 2^{ème}, j'ai plus répondu, en fait* » (378). Finalement, il cherche appui auprès des collègues dans la délégation « *on oublie, et alors après, on ne se tourne plus vers ces personnes-là, on se tourne simplement vers ses collègues et alors cela devient une autre logique. On va apprendre des choses avec eux et puis voilà...cela se passe très bien au final* » (495-498).

Martin fait part de sa déception vis-à-vis de la formation durant l'apprentissage et il exprime sa perte de confiance « *j'ai eu beaucoup d'attentes de la formation et quand je me suis retrouvé sur le terrain, je me suis confronté à beaucoup de questions, mais je n'avais aucunes réponses...je me suis demandé pour quoi j'ai fait tout cela, tout ce cours...* » (323-326). Il avait cru comprendre qu'il aurait bénéficié d'un suivi de la formation durant la période d'apprentissage en situation de travail « *j'avais eu l'impression...je pensais en fait que pendant ces six mois, il y aurait un suivi plus ou moins indirect ou éloigné et cela n'a pas du tout été le cas* » (399-400).

• **Module de renforcement**

Martin accumule une autre déception. Alors qu'il avait espoir d'entrer plus en profondeur dans les thématiques étudiées durant le cours de base, le module de renforcement a été pour lui une répétition d'informations « *pour moi, à nouveau, j'ai refait des exercices que j'avais déjà fait à Ecogia. Alors c'était manque de bol pour les formatrices qui ne le savaient pas. En fait, cela dépendait comme on était mélangé, ...d'autres n'avaient pas fait ces exercices, tandis que moi, je l'avais* » (406-410).

Ayant reçu les feedbacks d'un pair de la formation qui avait participé à ce module, il avait tenté de ne pas participer à ce cours, car il avait jugé que le contenu n'allait à nouveau rien lui apporter pour exercer son activité « *c'est vrai que j'ai essayé de ne pas y aller. En fait, j'ai refusé la première fois. Et j'ai essayé de l'éviter une deuxième fois...* » (449-45).

Pour cette session, peu d'études de cas avaient été adressées par les nouveaux collaborateurs devant participer au cours et il a été possible de façon impromptue de partager une expérience si

un participant le souhaitait. Martin s'est alors proposé volontaire pour présenter au groupe une expérience d'apprentissage. Il mentionne avoir beaucoup apprécié les échanges avec ses collègues, cependant, il aurait davantage souhaité une confrontation avec des pairs exerçant une activité dans le même domaine que lui *« ce que j'aurai voulu, c'était de parler avec un délégué Ecosec et savoir quels étaient ses problèmes et mes problèmes et qu'on échange. Alors c'est vrai qu'avoir des avis extérieurs d'un délégué protection, cela peut nous ouvrir certaines perspectives, mais on n'a pas du tout la même notion de ce que serait, par exemple, la vulnérabilité. On n'a pas du tout les mêmes objectifs, donc c'est difficile sur certaines choses de communiquer »* (464-469). Il souligne le manque de variété des cas présentés dans son domaine d'activité *« je ne sais pas comment cela se passe dans les autres cours, mais dans le mien, 70% des cas présentés étaient des cas Prot »* (469-470).

Il aurait souhaité également parler des difficultés que l'on peut rencontrer sur le terrain en début de mission avec ses collègues apprenants *« avoir un moment de debriefing entre délégués nouvelles mission où chacun aurait pu s'exprimer et dire ce qui n'allait pas dans sa mission »* (422-424). Dans le cadre du cours, cet échange ne semblait guère possible à cause du mélange entre délégués nationaux et expatriés *« ce qui est difficile parce qu'on était mélangé avec des Field Officer »* (422-424). L'alternative recommandée avait été de trouver une solution à l'extérieur du cours *« on nous a dit qu'on pouvait le faire le soir au cours d'un dîner »* (432-433). Selon le discours de Martin, cette proposition semble avoir été peu concluante. Il exprime n'avoir pas ressenti la même dynamique de groupe vécue durant le module de base *«...on n'habitait pas tous ensemble, comme à Ecogia où c'est très facile et très rapide de se retrouver »* (434-435).

Martin souligne aussi sa déception de n'avoir pas rencontré dans cette formation les formateurs du module de base *«...j'avais des commentaires à faire sur la formation avant...ils me connaissaient et je les connaissais. Donc, voilà je n'ai pas pu avoir un dialogue avec eux »* (445-447).

2.3. Description de la situation d'apprentissage

Martin fait référence à une situation durant laquelle il a appris à conduire un entretien pour le lancement d'un programme de distribution agricole.

Avant de travailler sur ce projet, Martin mentionne une période de trois mois au cours de laquelle il a exercé une activité de distribution. Au cours de cette première activité, il souligne n'avoir pas pu faire le lien entre ce qu'il a appris en formation et cette activité de distribution, qu'il qualifie de *«manutentionnaire»*. Il a eu peu l'occasion de conduire un « vrai » entretien avec les interlocuteurs de la région au sujet de la distribution. Ces quelques entretiens étaient rapides, informels et lui ont paru faciles, car il ne nécessitait pas l'utilisation des techniques d'entretiens exercées durant la formation de base *«...cela se fait de manière plus informelle, on pouvait être dehors, on a fait des rencontres très rapides... on pouvait être dehors »* (158,167) et la discussion portait sur la situation de travail des interlocuteurs *« mais ce n'était pas des vrais entretiens...on ne demandait pas vraiment des informations...c'était assez facile : on allait voir une personne et on lui disait : parlez-nous un peu de là où vous travaillez »* (168-170) *« c'était beaucoup plus dans l'écoute que dans un dialogue et cela était assez simple »* (171).

Pour réaliser le lancement du programme de distribution agricole, Martin évoque la nécessité d'avoir une compréhension globale de la région. La tâche principale consistait à rencontrer des interlocuteurs pour annoncer le programme, le présenter, solliciter l'opinion des interlocuteurs et recueillir des données sur la population ainsi que sur les secteurs les plus endommagés en termes de zones géographiques.

Dans cette activité, Martin est confronté à un type d'entretiens plus exigeants que ceux exercés au cours des trois premiers mois de sa mission *« c'est vraiment à partir de mars que nous avons commencé une*

nouvelle activité, que nous avons amorcé une phase d'entretien où là on devait vraiment échanger, obtenir des informations, donner des informations » (172-174).

Pour apprendre, il assistait aux rencontres avec les interlocuteurs. Elles étaient menées par un délégué expert, François, qui avait structuré et développé une démarche pour conduire ce genre d'entretien au fur et à mesure des expériences rencontrées durant les rencontres et des difficultés à recueillir les informations souhaitées. Martin devait s'approprier cette structure pour plus tard conduire lui-même ce type d'entretien. En prévision de l'essor de l'activité dans les quatre régions, les field officers étaient également amenés à maîtriser la structure de l'entretien. Les rencontres avec les interlocuteurs s'effectuaient sous la conduite de François et la présence d'un field officer (parfois trois), d'un traducteur et lui-même.

2.4. Processus d'apprentissage

Cet apprentissage a été perçu pour Martin comme une expérience douloureuse et surtout centrée sur la répétition « *Ce sont des processus plus ou moins répétitifs, en fait, c'est-à-dire une somme plutôt, c'est-à-dire qu'on faisait différentes activités et on faisait des heures, et à la fin on apprenait » (12-14)...*

« ...c'est quelque chose qui s'est fait dans la douleur, en fait, l'apprentissage, plus que justement par des mimiques qui sont plutôt positives,...(...)... que je me dis, c'est beau, quoi ! Alors que là, c'était à chaque fois un exercice qui se passait négativement, donc on rentrait et on apprenait la leçon. Alors au final ...(...)... après un mois de vacances on peut se dire, oui, on a appris quelque chose, mais quand on est dedans, on se dit : ouf, j'ai à éviter une galère » (193-199).

Durant son parcours professionnel dans l'humanitaire, il avait eu des expériences d'apprentissage plus faciles « *...c'est vrai que j'ai pu faire d'autres missions, enfin, avec d'autres employeurs, j'arrivais et je regardais comme cela fonctionnait et c'était comme sur papier à...et voilà, cela roulait quoi » (291-293).* Cette perception de l'apprentissage contraste avec celle qu'il a expérimentée au sein du CICR.

Martin rencontre tout d'abord des difficultés concernant le recueil d'information pour lancer l'activité. Il fallait s'entretenir avec une administration naissante, la collecte d'informations auprès des interlocuteurs était difficile pour différentes raisons: la fiabilité des données reçues concernant la population et les récoltes, l'approximation des données sur le cycle de production, le commerce, et l'économie, la peur de l'étranger, le droit de donner l'information « *on va voir des gens du département des taxes, ... ils ne savent pas quelles taxes, il faut qu'on paie, il faut qu'on écrive une lettre pour leur demander, il faut qu'ils contrôlent avec leur supérieurs » (67-69),* les contraintes administratives et les contraintes liées au professionnalisme des interlocuteurs.

Une autre difficulté pour Martin a été de changer d'accompagnant. Il venait à peine de mettre en pratique ce qu'il avait appris avec Bernard qu'il fallait se réadapter à une autre manière de faire, celle de François « *en décembre, j'ai commencé avec un, qui est resté trois mois, qui est arrivé en même temps que moi, ensuite il est parti. Puis, il y en a un autre. J'ai un délégué qui travaille d'une certaine manière, au bout de trois mois, j'en ai un autre qui arrive et qui travaille d'une manière, donc je me pose la question, mais qui a raison, en fait ? » (520-524).*

Martin souligne qu'il s'est interrogé sur l'utilité et la validité des actions que François lui demandait de mener (s'informer sur les sources de revenus de la population, son mode de vie, son calendrier agricole), car il n'en avait pas entendu parler auparavant : « *cela ne m'a jamais été expliqué et cela ne m'avait jamais été demandé par... quand j'ai travaillé entre décembre et février » (527-528).*

Il se questionnait non seulement sur les exigences de son nouveau partenaire, mais également sur ses propres compétences pour pouvoir répondre de façon appropriée aux demandes de celui-ci. Il réalisait qu'il n'avait pas les connaissances suffisantes pour comprendre ce qui était exigé de lui et il se sentait embarrassé de ne pas pouvoir être à la hauteur des exigences de François. C'est en

suivant une formation spécifique sur les micros projets économiques qu'il comprend l'utilité des tâches qui lui sont demandées.

Plus tard, Martin exprime le sentiment d'avoir appris quelque chose à la fin d'un entretien mené par François. Il souligne avoir été frappé, non seulement par la vision et la manière dont François a mené l'entretien, mais également par la structure de son discours, l'écoute que les interlocuteurs lui ont portée et le résultat obtenu après son intervention « *sa vision globale, sa manière d'amener les questions, de rebondir sur les réponses...c'est vrai qu'à la sortie de l'entretien, on n'avait peut-être pas tout ce qu'on voulait, mais en tout cas, on n'avait l'impression qu'on avait le sentiment d'avoir fait notre maximum pour ressortir toutes les informations que notre interlocuteur avait à sa disposition et était prêts à nous donner* » (44-49).

Martin raconte qu'il a eu maintes occasions d'observer et d'entendre François s'entretenir avec les interlocuteurs pour s'imprégner de la structure de l'entretien. Lors de la conduite de son premier entretien, il a souhaité la présence de François « *je lui ai toujours demandé en fait, au moins la première fois qu'on le fasse ensemble, mais après j'allais tout seul* » (96-97).

Pour arriver à maîtriser la démarche de l'entretien, Martin raconte qu'il a beaucoup répété l'exercice avec François ainsi qu'avec les field officer « *c'est quelque chose après qu'on a développé, qu'on a renforcé, parce que c'est un exercice qu'on a rodé, mais toujours...autour de la structure qu'il avait mise en place...et ensuite on l'a rodée avec les field officers, on leur a transmis et ensuite, c'est eux qui devait la mettre en place* » (104-106, 114-115).

2.5. Rôle des interactions sociales

2.5.1. Les autrui significatifs

Dans la situation de Martin, nous identifions comme partenaires significatifs de l'apprentissage en situation de travail les personnes suivantes : les pairs experts (Bernard et François), les pairs novices, composés de pairs exerçant le même métier que lui et d'un interprète, ainsi que les formateurs Ecosec¹⁵.

Cette situation fait également apparaître les pairs et les formateurs du Programme d'intégration comme partenaires « à distance » et significatifs dans l'apprentissage en situation de travail.

2.5.2. Les fonctions des autrui significatifs

1. Conflit sociocognitif et apprentissage vicariant

Même si Martin pense n'avoir rien appris durant les premiers mois d'activité et si son discours met en évidence une forme de frustration due à son appréciation négative de la situation de travail, nous pouvons relever quelques apprentissages dans l'interaction avec ses pairs, notamment pour comprendre la culture de la population et à adapter la manière de distribuer des semences dans la région où il se trouve « *On fait une distribution, on pense que les gens vont être*

¹⁵ Les formateurs spécialisés dans le domaine de l'activité « Sécurité économique ».

calmes et écouter patiemment et pas du tout...En fait c'est une grosse troupe qui se met en face de nous qui crie dans tous les sens. Et on pas pensé à l'organisation...enfin on a pensé à l'organisation mais pas à le faire de manière ultra structurée, avec les camions d'un côté, en créant des files...(...) donc voilà, c'était l'apprentissage en faisant » (220-228). «Cela nous a appris d'apprendre comment mobiliser la communauté, mais sur un ton que l'on n'aimait pas, parce que c'est un ton quand même assez frontal...mais au final, voilà, c'est sûr qu'on a appris quelque chose » (272-275). Le peu d'interactions avec ses pairs durant les trois premiers mois ont été malgré tout source de conflit sociocognitif et source d'apprentissage par observation.

L'interaction avec Bernard, délégué expert, a probablement permis à Martin de poursuivre sa mission et de ne pas renoncer à son engagement malgré le fait qu'il n'avait pas acquis les connaissances nécessaires en formation pour exercer son travail. Elle a permis à Martin de développer un certain point de vue et des compétences pour l'exercice de son activité à partir desquelles il a pu remettre en cause plus tard la manière d'agir du deuxième délégué expert. En ce sens, cette interaction a été source d'observation et de conflit sociocognitif. « *Mais, j'ai un délégué expérimenté qui travaille d'une certaine manière. Au bout de trois mois, j'en ai un autre qui arrive et qui travaille d'une même manière, donc à nouveau, je me pose la question, mais qui a raison au fait ?* » (522-524).

L'interaction avec François, délégué expert, a pour effet de déstabiliser Martin. Par les demandes de François qui vont à l'encontre de ce qu'il vient d'apprendre, l'interaction est source de conflit sociocognitif. « *...je l'ai regardé et je me suis dit : mais d'où il sort ? Mais pourquoi je vais devoir faire cela, car je n'en voyais même pas l'utilité* » (529-530). Martin réalise à nouveau qu'il n'a pas toutes les connaissances nécessaires pour comprendre ce que François lui demande de faire. L'interaction avec François, est dans un premier temps, une source de conflit sociocognitif, puis à travers l'observation, elle permet à Martin de trouver un sens à l'activité qu'il doit accomplir et contribue à augmenter sa persévérance à apprendre pour réussir dans cette activité.

En regardant agir François, et en l'écoutant mener l'entretien, Martin réalise que la démarche est constructive «*... dans le sens où l'exercice qu'il m'a montré, la tenue de l'entretien, je me suis dit oui, en fait c'est comme cela qu'il faut le faire, c'est comme cela qu'il faut le structurer* » (16-18). Cette observation positive permet à Martin de faire confiance à la manière d'agir de François et d'apprécier les compétences de celui-ci. Cela lui permet de retrouver du sens pour l'activité dans laquelle il doit s'engager et le motive à apprendre. L'interaction devient source d'apprentissage par observation. «*... la façon d'amener le sujet, de le présenter point par point, de montrer petit à petit quels étaient les avantages pour tout le monde ... a fait que les interlocuteurs nous ont écouté* » (XXX).

L'interaction avec François favorise non seulement la comparaison à un modèle, mais également l'identification. François devient également une personne à laquelle Martin peut s'identifier pour apprendre. Par ailleurs, la participation de Martin au développement de la structure « définitive » ainsi que les répétitions des exercices sous la supervision de François encouragent le développement des compétences « *...cela nous a permis d'avoir un entretien structuré, qui n'était pas dévié du sujet, ou le traducteur n'était pas forcément perdu, c'est vrai que d'habitude avec nos interlocuteurs, cela pouvait partir dans tous les sens...et après on n'arrivait plus à ré intervenir à nouveau dans la discussion et on assistait à un monologue* » (135-140)).

La présence de François tout au long de cet apprentissage, y compris durant la prise en charge des premiers entretiens a été un guide, un modèle de comparaison pour permettre à Martin d'acquérir la démarche d'entretien et développer son propre style « *je n'ai pas fait exactement la même chose, je pense qu'on ne peut pas faire exactement la même chose, et cela dépend du public, mais sa structure globale m'a beaucoup servi...(...)...j'ai peut-être été plus rapide sur des points, parce que même si j'ai*

trouvé qu'il les amenait très bien, ça lui correspondait plus. Moi, j'ai tendance à aller plus rapidement, mais après c'est un style qui nous est personnel, mais la structure globale était respectée » (100-104).

L'observation de pairs novices vient renforcer l'impact cognitif généré par l'observation d'un modèle expert « *c'est quelque chose après qu'on a développé, qu'on a renforcé, parce que c'est un exercice qu'on a rodé, mais toujours...autour de la structure qu'il avait mis en place...et ensuite on l'a rodé avec les field officers, on leur a transmis et ensuite, c'est eux qui devait la mettre en place » (104-106,114-115).*

2. Conflit sociocognitif

Les briefings et débriefings organisés par François ont favorisé le conflit sociocognitif après chaque entretien dans le développement de la structure de l'entretien et transformé ses représentations antérieures de l'apprentissage « *oui, on était toujours dans une logique de volonté d'apprendre, mais toute l'équipe, c'est-à-dire que chacun faisait un briefing et debriefing, mais c'est vrai que j'ai pu faire d'autres missions, enfin ...avec d'autres employeurs, où j'arrivais et je regardais comme cela fonctionnait et ...cela roulait » (290-293).*

3. Identification

Au fur et à mesure des observations, François devient un exemple positif à suivre « *c'est quelqu'un de très pédagogue, en plus de cela qui est très structuré, très ordonné quand il est dans le stade de l'explication » (85-87), « et ça il l'a fait une fois, mais c'est vrai qu'à chaque fois, à chaque interlocuteur...quand on devait faire des semblants de simulations sur des projets par exemple micro-économiques, on doit aller vers un public, on doit...un public qui doit normalement postuler à ces projets économique, on doit leur présenter...et même chose là, il développait ce genre de structure où c'était très carré » (87-91).* Les actions réussies à plusieurs reprises de François font de lui un modèle expert auquel Martin peut s'identifier et à partir duquel il peut construire une image positive de soi et s'engager à apprendre. François, également identifié au formateur « manquant » redonne confiance à apprendre. L'interaction est donc source d'identification et de compétence. En outre, les diverses expériences vicariantes que Martin expérimente viennent renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et son autonomie.

4. Reconnaissance et identification

L'interaction avec François est source de reconnaissance pour Martin. Après s'être approprié la démarche, il peut la pratiquer et la transmettre à ses collègues field officers en vue de l'essor de l'activité, et à l'observer en tant « qu'expert » à son tour « *il fallait avoir la certitude que les quatre pouvaient maîtriser l'exercice. Donc on a suivi les quatre à chaque fois, toute l'équipe était là quand un passait, on assistait toujours, et le soir, on faisait un debriefing sur ce qu'on pouvait améliorer » (126-129).* Cependant comme l'évaluation de l'évolution de chacun était collective, l'interaction avec François a été source de reconnaissance pour tous les membres du groupe. De même, l'interaction entre pairs novices a été source d'identification.

Les formateurs Ecosec, grâce à la transmission des connaissances dont il avait besoin, renvoient une image positive de soi. Cette interaction devient également source de reconnaissance « *... il y a trois modules qui sont vraiment obligatoires pour tous les délégués, et cela c'est la base de la base...comment faire une évaluation dans le sens assessment, pas seulement monitoring » (558-559).*

5. Autonomie, appartenance, compétence

L'observation de pairs novices vient renforcer l'impact cognitif généré par l'observation d'un modèle expert. Favorisant le travail d'équipe, la solidarité et l'entraide, cette interaction a également réduit les aspects négatifs que les efforts de répétitions peuvent occasionner et renforcé un sentiment d'appartenance et de compétence « collectif » « *c'est quelque chose après qu'on a développé, qu'on a renforcé, parce que c'est un exercice qu'on a rôdé, mais toujours...autour de la structure qu'il avait mise en place...et ensuite on l'a rodée avec les field officers, on leur a transmis et ensuite, c'est eux qui devait la mettre en place* » (104-106,114-115).

Pairs novices et experts, par leur collaboration à accomplir un travail en groupe à conduire par la suite individuellement se soutiennent et cherchent à se rendre compétent mutuellement. Cette interaction renforce le sentiment d'appartenance, encourage l'autonomie et renforce le sentiment de compétence. Elle soutient également Martin pour persévérer dans l'apprentissage en l'entraînant dans une volonté d'apprendre « *on était toujours dans une logique de volonté d'apprendre, mais toute l'équipe* » (289-290).

La formation sur les micro-projets économiques a permis à Martin d'acquérir de nouvelles connaissances liées à l'activité. Cette interaction par nature sociocognitive a contribué à renforcer son sentiment d'autonomie et de compétence « *il y a trois modules qui sont vraiment obligatoires pour tous les délégués, et cela c'est la base de la base...comment faire une évaluation dans le sens assessment, pas seulement monitoring* » (558-559).

6. Utilité

En observant que la démarche de François est constructive, elle fait sens pour Martin et devient à partir de ce moment une tâche utile pour Martin «... *dans le sens où l'exercice qu'il m'a montré, la tenue de l'entretien, je me suis dit oui, en fait c'est comme cela qu'il faut le faire, c'est comme cela qu'il faut le structurer* » (16-18). Cette observation positive permet à Martin de faire confiance à la manière d'agir de François et de l'apprécier pour ses compétences. Cette mise en sens de l'activité qu'il doit exercer favorise son engagement et le motive à apprendre.

Les formateurs Ecosec ont également permis à Martin de comprendre l'utilité et l'intérêt de ce que son collègue « expert » lui demandait « *en me replongeant dans les bouquins Ecosec et en allant à une formation Ecosec, j'ai commencé à comprendre en fait, l'intérêt de tout ce que lui [François] demandait* » (531-533). *Ecosec fait de bonne manière dans le sens que c'est proposé au moment où on en a besoin* » (551-552)

7. Coût

Martin évoque l'apprentissage comme une étape douloureuse. Auparavant, il n'avait pas eu l'occasion de passer autant de temps pour apprendre. L'effort investi pour apprendre semble plus élevé que ce qu'il avait expérimenté auparavant. Les interactions avec les pairs novices et le pair expert ont motivé Martin à persévérer dans l'apprentissage malgré l'effort et le temps que cela peut « coûter » « *oui, on était toujours dans une logique de volonté d'apprendre, mais toute l'équipe, c'est-à-dire que chacun faisait un briefing et debriefing, mais c'est vrai que j'ai pu faire d'autres missions, enfin...avec d'autres employeurs, où j'arrivais et je regardais, j'arrivais et je regardais comme cela fonctionnait et c'était comme sur papier à...et voilà, cela roulait quoi* » (291-293). Du reste, Martin précise qu'il a appris à persévérer dans une tâche « *là où j'ai surtout appris, c'est surtout dans la continuité à mettre en place une activité de distribution* » (76-77).

8. Efficacité personnelle

Comme nous l'avons constaté, l'interaction avec le délégué expert permet par le partage de l'activité de se sentir particulièrement valorisé et reconnu. Le fait de superviser à son tour l'apprentissage de la démarche de l'entretien par les field officers, aux côtés de François est pour Martin une forme de validation « sociale » de sa performance et tend à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. Par ailleurs, l'observation des pairs entre eux, les feedbacks dans les répétitions de l'exercice pour s'aider mutuellement à maîtriser la démarche d'entretien ont été une source de motivation réciproque pour développer les compétences afin d'atteindre le niveau de performance exigé « *Il fallait avoir la certitude que les quatre (field officer) pouvaient maîtriser l'exercice. Donc on a suivi les quatre à chaque fois, toute l'équipe était là quand un passait, on assistait toujours, et le soir, on faisait un debriefing sur ce qu'on pouvait améliorer* » (126-129).

Les formateurs Ecosec contribuent à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. La maîtrise des connaissances dont Martin a besoin lui permet de retrouver une confiance en soi et en ses capacités « *il y a trois modules qui sont vraiment obligatoires pour tous les délégués, et cela c'est la base de la base...comment faire une évaluation dans le sens assessment, pas seulement monitoring* » (558-559).

Impact d'un manque d'interaction « différée » avec les formateurs

L'analyse met en évidence l'influence que peut exercer un manque d'interaction avec les formateurs, qu'il nous semble intéressant de discuter. L'impossibilité de communiquer ses problèmes aux formateurs au début de l'apprentissage en situation de travail déstabilise Martin. Ce manque d'interaction a été une source de tension et a renvoyé une image négative du processus de formation. « *... j'ai oublié la formation...alors, je me suis dit : on nous a dit un discours...j'ai cru comprendre qu'il y avait un suivi, ce n'est pas le cas, ...(...) alors après, on ne se tourne plus vers ces personnes-là, on se tourne simplement vers ses collègues et alors cela devient une autre logique. On va apprendre des choses avec eux et puis voilà...cela se passe très bien au final* » (495-498). Le discours semble souligner que le manque d'interaction avec les formateurs a engendré un conflit sociocognitif mais la régulation du conflit a été relationnelle. Cependant elle a été une **source d'autonomie**, dans le sens où Martin, en cherchant appui auprès de ses collègues de travail, s'est détaché d'une situation de formation « protégée » pour réellement « habiter » l'apprentissage en situation de travail.

2.6. Synthèse de la situation d'apprentissage

L'apprentissage de cette nouvelle activité n'a pas été sans douleur pour Martin et a exigé de sa part un temps d'adaptation autant sur le plan relationnel, intellectuel que contextuel.

A travers cette situation d'apprentissage nous avons pu analyser différents moments d'apprentissage qui ont développé chez Martin une nouvelle manière de penser et d'agir.

Mis à part l'observation et la réflexion sur une pratique, nous constatons l'importance de la répétition dans l'acquisition des connaissances et le développement de compétences. L'interaction avec le collègue expert a joué un rôle incontestable dans le développement de Martin en l'accompagnant au travers des exercices et des feedbacks. Par sa présence et son rôle de modèle, François a également contribué à développer un sentiment de solidarité et d'appartenance auprès des divers collaborateurs impliqués dans l'activité de distribution.

François, en pair expert, est source de conflit sociocognitif pour développer de nouvelles connaissances, accompagne le transfert et engage l'apprenant dans la réflexivité. En déstabilisant les représentations de Martin, il l'amène dans un travail de réflexion sur lui-même qui lui permet de dépasser son incertitude et ses doutes face à l'activité. A travers les feedbacks positifs et négatifs, il permet à Martin de réfléchir sur son action et d'avancer vers plus d'autonomie et de responsabilité, contribuant ainsi au développement de ses compétences.

Martin mentionne avoir beaucoup appris grâce à son collègue expert. Il a perçu François, non seulement comme un pair expert, mais également comme un « formateur ». Il soulève, d'ailleurs, l'embarras d'une relation asymétrique durant les premiers échanges « *c'est sûr qu'à la fin il a eu un rôle... un petit peu de formateur...clairement même...mais au départ cela n'était pas évident...peut-être à accepter aussi, parce qu'on se dit enfin oui...* » (533-535). Malgré le fait que Martin souligne le problème d'asymétrie, l'analyse montre que grâce à la relation de confiance et de valorisation mutuelle qui a pu s'établir entre lui et un pair expert, François a été le partenaire le plus significatif pour apprendre. En effet, cette interaction a été constitutive d'apprentissage vicariant, de conflit sociocognitif, d'identification, de reconnaissance, d'autonomie, d'appartenance et de compétences et a contribué à la mise en sens de l'activité en termes d'utilité et d'effort consenti ainsi qu'au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle.

Nous pouvons constater l'importance de l'équipe, composée à la fois de collègues chevronnés et de collègues novices. Cette situation d'apprentissage met en effet en évidence que l'interaction avec des pairs « novices » et un pair expert exerce une réciprocité des fonctions sur chaque membre du groupe par la réalisation d'une tâche collective dans le but de développer des compétences individuelles.

Par ailleurs, François véhicule également les valeurs et les stratégies de l'institution. Par sa façon de collaborer et encadrer les membres de l'équipe, il participe au développement de compétences institutionnelles, non seulement techniques, mais transversales tels que le travail en équipe, la capacité d'analyse et de synthèse. En outre, il vient appuyer la stratégie institutionnelle en termes d'intégration des collaborateurs expatriés et nationaux.

L'interaction avec les formateurs Ecosec a été source de conflit socio-cognitif, source de compétences et source d'autonomie. Par le biais de la compréhension de l'utilité des tâches, de l'acquisition de nouvelles connaissances et d'une image de soi positive, l'interaction vient renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de Martin.

Le discours de Martin laisse transparaître que l'interaction avec les formateurs de la formation de base aurait été d'une part, source de conflit sociocognitif pour contribuer à la mise en sens de l'activité qu'il devait accomplir, d'autre part, en réduisant les doutes de Martin, elle aurait contribué à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. Cette situation d'apprentissage ne mentionne aucune interaction avec la hiérarchie directe. Par ailleurs, l'analyse ne relève pas d'interactions « différées » en lien avec la situation de travail ni avec les pairs de la formation ni avec les formateurs du module de renforcement.

Pour avoir une vision plus synthétique des interactions, nous rendons compte des fonctions exercées par les divers partenaires de la situation analysée sous forme de tableau.

Pair expert Pairs novices	Formateurs Ecosec	Formateurs Base
Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif
Apprentissage vicariant		
Utilité	Utilité	
Autonomie	Autonomie	Autonomie
Appartenance	Appartenance	
Compétence	Compétence	
Identification	Identification	
Reconnaissance	Reconnaissance	
Coût		
Efficacité personnelle	Efficacité personnelle	

3. Evelyne

3.1. Son parcours au CICR

Evelyne débute sa mission à la délégation X en tant que spécialiste du DIH. La délégation travaillait sur la mise en place d'une stratégie en matière de respect des garanties judiciaires. Le poste de spécialiste DIH venait d'être créé dans la délégation.

L'activité d'Evelyne consistait à travailler sur la phase d'initiation de cette stratégie au niveau juridique. Elle avait des rencontres fréquentes avec divers interlocuteurs pour analyser la situation et faire des propositions en termes d'actions « *on a surtout identifié notre action au niveau des garanties judiciaires au niveau détention. La question des garanties judiciaires étaient vraiment peu abordées* » (155-157).

Son travail était donc aussi liée au domaine de la protection « *j'étais en soutien de la protection et de la communication* » 804-805). Hiérarchiquement, elle dépendait du management, mais n'avait personne en délégation un chef hiérarchique « juridique » direct. Pour la phase d'analyse de la situation en matière de garanties judiciaires, Evelyne devait collaborer avec la coordinatrice-protection.

Pour accomplir cette activité, elle devait effectuer des rencontres fréquentes avec les autorités, l'armée, le ministère et la police. Lors de missions de terrain, elle s'entretenait avec les autorités pour parler des problèmes spécifiques en termes de protection dans le cadre de visites de prisons. Evelyne avait des rencontres fréquentes auprès de la mission des nations unies, avec laquelle le CICR avait développé un dialogue sur le plan juridique.

A la fin de sa mission, le programme de stratégie qu'elle avait mis en place allait être repris par le département Protection pour le mettre en œuvre en parallèle de l'approche intégrée en matière de détention, la coordinatrice protection allait avoir à ses côtés deux adjoints « *un « agence » et un « détention », cela c'est nouveau* » (795-796).

3.2. Son parcours formation au CICR

- **Module de base**

Evelyne nous donne peu d'information concernant cette formation de base. Elle relève cependant que les connaissances acquises notamment en ce qui concerne les exercices d'entretiens et la compréhension du fonctionnement du CICR pour bien positionner l'institution dans le dialogue avec les interlocuteurs ont été utiles pour l'exercice de son activité.

- **Apprentissage en situation de travail**

Evelyne mentionne avoir beaucoup appris sur les modalités de travail du CICR, notamment dans la manière de positionner l'institution. Elle voit le bénéfice d'avoir mis l'accent sur cette thématique durant le module de base. Il lui semble indispensable d'être bien formé sur ce point et surtout d'en comprendre les enjeux sur le terrain pour construire un dialogue avec les interlocuteurs « *car on est toujours confronté à devoir présenter le CICR, présenter les activités, etc...et c'est fondamental de mettre l'accent là-dessus* » (77-79).

Occupant un nouveau poste de spécialiste, elle ne pouvait guère s'appuyer sur quelqu'un du métier durant cette année. Elle décrit cette position comme peu évidente au départ, car « *c'était un nouveau poste, c'était ma première mission* » (206-207). Evelyne avoue timidement s'être trouvée la plupart du temps seule pour la gestion des dossiers « *...mais ça a été* » (402). Les dossiers qu'elle a initiés sont aujourd'hui intégrés et repris par la délégation dans son action générale. Comme ceux-ci avaient un fond juridique à la base, Evelyne pense que « *cela faisait un peu peur, en général aux délégués nouveaux juristes, donc voilà, c'est un peu pour cela que le poste a été créé, c'était pour initier ces dialogues-là* » (408-410).

Se trouvant dans un contexte qui mettait en place l'approche intégrée « *elle vise à avoir des zones prioritaires avec les différentes palettes d'activités du CICR qui s'y déploient* » (814), elle a pu être confrontée à cette nouvelle approche en matière de détention « *on veut travailler sur l'aspect nutritionnel maintenant, parce qu'on va distribuer de la nourriture dans certaines prisons, travailler aussi sur tout ce qui est conditions matérielles, eau, sanitaire et hygiène, etc.. et puis maintenant sur le plan judiciaire, avec le suivi de cas individuel et ensuite s'attaquer aux problèmes structurels.* » (822-827).

Elle a observé que la mise en œuvre du concept créait de nombreuses discussions dans la répartition des responsabilités, même si sur le plan théorique cela semble clair « *ce qui est dit, c'est que le délégué polyvalent en charge de la zone, est le point de référence, est chargé de la sécurité, des contacts avec les interlocuteurs et de la coordination qui se passe dans sa zone et après il y a un délégué Watab, un délégué Ecosec, etc.. qui est en charge d'une activité précise* » (868-871).

En formation, ce nouveau concept avait été abordé en terme d'activités du délégué, mais n'a pas été étudié dans les aspects fonctionnels et interrelationnels « *l'accent a été mis sur la polyvalence du délégué...mais l'interaction avec les autres délégués Watab, Ecosec, etc...pas tellement. En fait, ça c'est un point qui pourrait être discutés aussi quand même dans la formation, parce que quand même ça a créé quelques problèmes sur le terrain en détention entre les autres délégués, enfin moi, c'est un peu ce que j'ai ressenti quand j'allais en mission sur le terrain* » (849-854). Evelyne a trouvé que l'approche intégrée avait été peu couverte dans le module de base « *ce n'est pas spécialement quelque chose qui est mis en valeur* » (832).

- **Module de renforcement**

Evelyne a le souvenir d'une évaluation du module peu positive. Elle indique avoir été surprise par la composition particulière du groupe de participants : il y avait de nombreux spécialistes « *il y avait un IT, des logisticiens, des administrateurs, mais peu de délégués terrain* » (432-433).

Très peu de cas pratiques avaient été soumis à la discussion. Peu de participants avaient répondu aux questions qui leur avaient été envoyées et il n'y avait pas d'exemples à soumettre. Elle mentionne que, d'une manière générale, le module de base et de renforcement sont orientés sur la mission d'un délégué polyvalent. Les questions envoyées sur le terrain pour alimenter le module de renforcement se réfèrent principalement à ce type de délégué « *quelles sont les difficultés qu'ils ont pu avoir au niveau du dialogue des porteurs d'armes ou des instances de sécurité qu'ils ont dû gérer, donc moi étant dans la capitale, dans un poste de spécialiste, je n'avais pas d'exemple à soumettre ...il y avait beaucoup de personnes qui se sont trouvées dans cette situation*» (453-457).

Selon Evelyne, l'expérience peu concluante du cours relevait en grande partie des questions posées et de la composition du groupe « *je pense que c'est quand même rare qu'on se retrouve dans un groupe avec autant de spécialistes ...* » (464-465).

Elle évoque que la question de l'interaction entre délégués dans le cadre de l'approche intégrée serait peut-être une thématique à présenter ou à consolider dans le module de renforcement « *peut-être dans le cours d'approfondissement, voir comment cela fonctionne, est-ce qu'il y a des problèmes de mise en route ... après il doit y avoir des personnes mieux placées que moi pour en parler* » (887-888, 892).

L'analyse de l'entretien avec Evelyne permet d'évoquer deux situations d'apprentissage.

3.3. Description de la situation d'apprentissage no 1

Il est difficile pour Evelyne de décrire une situation d'apprentissage qui est particulièrement « *signifiante* », car l'apprentissage a été marqué d'une accumulation d'impressions ressenties tout au long des divers entretiens qu'elle a effectués en situation de travail « *c'est quelque chose de général en fait,*

c'est vraiment une impression générale, c'est cela que je retire vraiment, qui à mon avis restera gravée en moi, mais vraiment un positionnement de l'institution » (29-30, 36).

Confrontée à la présence d'une multitude d'acteurs humanitaires : organisations internationales, organisations non-gouvernementales, avec des agendas très variables, elle a réalisé que différencier le CICR par rapport aux autres organisations était primordial dans le développement de son discours avec les interlocuteurs. Les entretiens à effectuer privilégiaient principalement des rencontres bilatérales.

Dans cette première situation, elle nous parle de son expérience d'apprentissage pour élaborer un dialogue juridique opérationnel afin d'établir un rapport de confiance avec les interlocuteurs au sein de la mission des nations unies.

3.4. Le processus d'apprentissage

Au fur et à mesure des entretiens avec ses interlocuteurs, Evelyne prend conscience de l'importance de positionner l'institution dans le dialogue *« je m'en suis rendue compte dans la situation... que l'accent doit être mis là-dessus... la position du CICR et du caractère neutre doit être vraiment mise en avant justement pour pouvoir être accepté ... à chaque fois que l'on rencontre un nouvel interlocuteur, on doit aborder ce type de dialogue et vraiment bien remettre les bases à chaque fois... » (68-76).*

Elle a particulièrement apprécié la manière du CICR d'aborder les dialogues et les discussions avec les autorités et les interlocuteurs externes. Lorsqu'elle travaillait au Ministère de la Défense, elle n'abordait pas les entretiens de la même manière. Elle a réalisé qu'il s'agissait avant tout de donner naissance à une conversation, constructive et aisée, qui ouvre la voie à un dialogue en profondeur pour gagner la confiance des interlocuteurs. Elle a compris l'importance de mettre l'accent sur le côté diplomatique des choses, tout en conservant un regard neutre, car la possibilité d'avoir un regard externe, dû à la position d'indépendance et de neutralité de l'institution, facilite la construction du tel dialogue *« on peut entrer vraiment dans un dialogue de fond et en général les interlocuteurs nous font confiance et on part avec un bagage favorable et une relation de confiance qui s'est construite au fil des années, et cela permet d'avoir un dialogue aisé, facile, privilégié, et il faut faire attention à préserver cette situation et ce dialogue... » (19-24).*

Elle exprime la récurrence de cette constatation dans ses expériences durant les entretiens. A chaque rencontre avec les interlocuteurs, elle a remarqué la nécessité de devoir repositionner l'institution *« car c'était un point qui revenait à un moment ou à un autre dans la discussion » (88-89).* Elle insiste sur cette « quasi-obligation » de bien expliciter les modalités d'actions de l'institution, de différencier son approche et de privilégier un dialogue constructif *« cela n'a jamais posé un problème, mais par contre c'est quelque chose qui est ressorti comme une constante de devoir réaborder ce point... même si les autorités, à mon avis, savaient, parce qu'ils connaissent bien les institutions du CICR, toujours ce besoin de rediscuter et de rééclaircir certaines choses sur l'institution » (99-102).*

Elle réalise que la différenciation permet d'être plus à l'aise dans les discussions et d'accomplir un travail plus intéressant. De même, renforcer la posture de neutralité et d'impartialité permet d'être perçu par les autorités davantage comme « partenaire » de l'action : *« une source d'expérience, de partage d'information, d'expériences, de discussions ... après il faut créer la confiance avec l'autre pour que le dialogue parte sur de bonnes bases. » (220-221).*

Cette activité lui permet de comprendre non seulement, l'importance de positionner le CICR par le dialogue, de le différencier des autres organisations, mais également de préserver la relation de confiance établie dans le dialogue afin d'être accepté par les autorités, car les acteurs nationaux peuvent rapidement faire une confusion erronée avec la publication de rapport qui condamne les

autorités « *ils mettent tout dans le même sac, alors qu'on peut vraiment développer des degrés de discussions et des dialogues différents...* » (69-71).

Dans le développement du dialogue juridique opérationnel qu'elle a accompli auprès de la mission des nations unies, elle a remarqué qu'il était nécessaire d'insister sur l'importance de créer cette relation de confiance pour arriver à identifier un plan de démarche et de travailler ensemble « *donc vraiment créer...cette relation, qui n'est pas...on pourrait croire qu'elle est automatique, mais elle ne l'est pas...* » (274-275).

Pour établir une relation de confiance, Evelyne a réalisé qu'il s'agissait avant tout d'adopter une attitude qui soit « *la plus pragmatique possible* » dans le dialogue. Elle a ainsi appris à parler le même langage et à éviter le dialogue purement théorique « *s'ils sont ouverts à faire quelque chose, au moins qu'ils transposent ça, c'est là toute l'aide qu'on peut leur apporter, vraiment par le côté pratique on essaie de mettre en place des choses, on travaille un peu dans le « working level »* » (290-293).

C'est en discutant avec les interlocuteurs, en les écoutant et en les observant à plusieurs reprises démunis face aux demandes juridiques qu'Evelyne est parvenue à cette conclusion « *c'est dépasser le contenu de notre démarche écrite et puis après voir comment est-ce qu'on peut les aider avec des termes concrets, qu'est-ce qu'on peut faire* » (349-350).

Le dialogue est généralement basé sur un document qui met en lumière la position du CICR et un rappel de points importants. Il est développé dans le but de transposer ces divers points dans des mesures pratiques.

Malgré l'adoption d'une attitude pragmatique dans le discours, la solution pour obtenir rapidement une aide concrète en terme de changement de comportement, par exemple dans la gestion de dossiers, n'est pas assurée, Evelyne réalise que c'est dans la réflexion et la continuation d'un dialogue à long terme que l'on peut espérer voir un résultat, car il n'y a pas de réponses toute faite, donc « *il faut travailler dessus, il faut essayer de la trouver, je pense que c'est en discutant qu'on trouve* » (359-360).

Elle mentionne l'importance du rapport interpersonnel dans la communication et suggère d'aborder cette thématique déjà dans la formation de base « *...la nécessité de mettre l'accent effectivement dans la formation sur le rapport interpersonnel que l'on peut avoir avec nos interlocuteurs...dépassé les blocages quand il y en a, transposer les dialogues qu'on peut avoir dans des points plus pratiques...* » (412-414).

L'expérience qu'elle vient d'acquérir lui montre la nécessité d'avoir une idée précise des objectifs à atteindre et d'avancer petit à petit avec les interlocuteurs grâce au dialogue et dans le dialogue « *on essaie de procéder étape par étape, de dire voilà où sont nos priorités, qu'est-ce qu'on veut obtenir en premier lieu, et puis travailler là-dessus* » (364-365).

Evelyne a relevé l'exigence de bien comprendre les principes directeurs de l'institution en terme de neutralité et de transparence lors des dialogues avec les autorités « *de toujours faire attention, tu vois, dans la mise en œuvre de notre action de toujours respecter ces principes là. Donc, ce n'est pas vraiment un déclin, mais quelque chose qui sous-tend de manière générale la réflexion, c'est plutôt une toile de fond qu'il faut avoir à l'esprit* » (195-198).

La compétence qu'Evelyne estime avoir développée au fil de sa mission est cette capacité à positionner l'institution dans les dialogues avec les interlocuteurs pour permettre d'avancer dans les négociations « *oui, c'est vraiment le positionnement de l'institution et qui est sous-jacent aux discussions et aux dialogues que l'on peut avoir...c'est plutôt cela que j'ai mis en pratique, en fait, au fil de mon année* » (51-53).

3.5. Le rôle des interactions sociales

3.5.1. Les autres significatifs

Cette situation d'apprentissage met peu de partenaires « significatifs » en évidence. Nous pouvons identifier la hiérarchie, soit le chef de délégation et la coordinatrice protection.

Parmi les partenaires à « distance » ayant eu une influence sur la situation de travail, nous distinguons les formateurs du module de base et le département juridique basé au siège.

3.5.2. La fonction des autres significatifs

Les fonctions exercées par les divers partenaires identifiés ont été les suivantes :

1. Conflit sociocognitif

Evelyne évoque le soutien du département juridique par l'intermédiaire de la délégation. Nous pensons que l'interaction avec le département juridique a entraîné un échange d'informations et de confrontations de points de vue qui ont influencé l'apprentissage « *on a beaucoup d'aide du siège avec le département juridique sur une démarche écrite et orale avec la délégation* » (323-324).

Evelyne fait mention d'un cas en blocage pour la mise en œuvre d'un dialogue juridique opérationnel « *là, c'est le chef de la délégation qui va discuter avec le chef de la mission des nations unies* » (326-327). Nous pensons qu'une interaction avec le chef de délégation a dû avoir lieu après ce rendez-vous et que l'échange a probablement apporté des informations supplémentaires à Evelyne. Nous ne pouvons pas préciser l'impact de cette interaction.

2. Utilité, autonomie, compétence, reconnaissance, efficacité personnelle

Evelyne met en évidence l'apport des techniques de négociation enseignées dans la formation de base en situation de travail « *c'est vraiment quelque chose qui était dégagé de l'ensemble des modules qui étaient à voir et qui...est très utile sur le terrain* » (47-48). Les connaissances acquises en formation font sens dans l'activité qu'Evelyne doit accomplir. Celles-ci contribuent à renforcer son sentiment d'autonomie, de compétences, et de reconnaissance de soi. Réaliser qu'elle peut mettre en pratique ce qu'elle a appris augmente également les croyances d'Evelyne en ses capacités, ce qui entraîne une image positive de soi.

3.6. Synthèse de la situation d'apprentissage no 1

Cette situation met surtout en évidence une interaction « intra individuelle » et nous avons trouvé intéressant de la présenter, car elle contraste avec les situations présentées par les autres sujets et soulève le transfert et l'exercice de la pensée réflexive pour apprendre en situation de travail. Les compétences juridiques déjà existantes et les connaissances acquises durant la formation ont permis à Evelyne d'être rapidement opérationnelle et autonome. Sa capacité d'analyse et son expérience professionnelle antérieure favorisent une compréhension rapide des enjeux institutionnels et de l'impact du dialogue dans les négociations. En réfléchissant sur sa pratique, Evelyne trouve les éléments pour élaborer un dialogue toujours plus approprié face à ses interlocuteurs. C'est probablement grâce à l'articulation de l'intérêt et les connaissances acquises en formation utiles pour l'activité, son autodétermination et sa capacité réflexive qu'Evelyne peut donner un sens à sa mission, maintenir une image de soi positive et renforcer son sentiment d'efficacité personnelle pour apprendre et atteindre les objectifs qui lui sont demandés.

Les interactions avec le département juridique laisse sous-entendre des interactions avec des pairs experts et/ou la hiérarchie. L'interaction avec la hiérarchie dans la délégation est peu présente dans cette situation d'apprentissage. Cependant, le discours d'Evelyne laisse transparaitre qu'en cas de besoin, l'interaction avec le chef de délégation peut en effet être sollicitée. Mais est-elle suffisante dans le cas d'Evelyne ? La fonction exercée par le chef de délégation pourrait être néanmoins de l'ordre d'un support pour orienter la tâche selon les choix stratégiques de l'institution, voire de conflit sociocognitif.

3.7. Description de la situation d'apprentissage no 2

Pour mettre en place une procédure qui réponde au problème des garanties judiciaires et permette aux détenus en détention préventive d'être suivis et traités par les autorités judiciaires, l'activité d'Evelyne nécessitait, en parallèle, de recueillir des informations auprès des délégués pour alimenter son dialogue et l'écriture du rapport « *une procédure qui fait sens, qui fait sens, déjà de focaliser notre attention sur les priorités...collecter l'information sur les détenus pour après faire des démarches auprès des autorités judiciaires, pour que, soit, le détenu soit libéré, soit en tout cas, que son procès commence et qu'il soit traduit devant un juge* » (560-564).

En débutant l'analyse pour la mise en place cette procédure stratégique, Evelyne avait anticipé que cette phase allait être longue, mais elle ne pensait pas que sa réalisation allait dépendre d'un si grand nombre d'acteurs et allait nécessiter autant de temps pour coordonner cette démarche.

Pour récolter les informations, elle devait collaborer avec divers acteurs internes et pour avancer dans son analyse, elle dépendait des décisions prises au sein des divers départements impliqués dans la mise en œuvre de cette action « *donc cela a mis beaucoup de temps avant de se mettre d'accord avec les différents départements concernés...jusque là ça fait plus ou moins sens dans ce genre de démarche* » (170-171).

Le recueil d'information auprès des délégués a été parfois difficile pour Evelyne « *car les délégués ont beaucoup de travail, beaucoup de choses dans leur cahier des charges, et c'est un interlocuteur parmi d'autres, il y a les porteurs d'armes...* » (314-315). Il a été nécessaire de les renseigner pour qu'ils apportent l'information qui puisse alimenter la discussion et la procédure.

Evelyne fait part des différentes étapes d'apprentissage qu'elle a expérimentées pour élaborer le plan d'action stratégique en matière de garanties judiciaires.

3.8. Le processus d'apprentissage

Evelyne mentionne qu'elle a débuté cette activité en ayant tout apprendre « *je partais de rien, ce n'est pas du tout quelque chose sur lequel j'avais travaillé avant, donc effectivement...oui, j'ai appris beaucoup de la phase d'analyse jusqu'à la mise en mains* » (166-168).

A son arrivée, elle a commencé par étudier le système judiciaire du pays. Elle devait l'apprendre, non seulement, pour expliquer ce système aux délégués détention afin qu'ils puissent recueillir les informations adéquates pour qu'elle puisse analyser la situation et le contexte, mais également pour définir l'action stratégique de la délégation.

Elle confirme que cet apprentissage ne lui a causé aucun problème, car en tant que conseillère juridique cela faisait partie de son cahier des charges « *j'ai étudié le droit donc ce n'est pas une difficulté particulière d'analyser un système judiciaire étranger, c'est aussi pour cela que j'ai été engagée, donc ça allait* » (597-598). Elle a du reste pu mettre en pratique ses nouvelles connaissances en matière de législation nationale lors de son argumentation pour des cas de libération de détenus sur place.

Sa difficulté a été plutôt celle de rendre accessible le système judiciaire national aux délégués, afin qu'ils puissent travailler dans ce domaine « *de le vulgariser au maximum pour qu'il n'ait pas peur de mettre la main à la tâche, de travailler là-dessus, de récolter les informations...Et cela a été fait...alors, c'est plus facile évidemment quand c'est des délégués qui ont une certaine connaissance du droit* » (603-605).

Evelyne mentionne qu'elle a dû former les délégués qui n'avaient pas de connaissances en droit et les suivre dans leur démarche de recueil d'informations. Puisqu'elle dépendait des informations que les délégués lui transmettaient pour alimenter son analyse et proposer une stratégie, former et suivre les délégués étaient primordial pour Evelyne. Elle s'est donc improvisée « formatrice ».

Elle fait part d'une certaine inquiétude dans le démarrage de cette activité : le fait d'être nouvelle dans l'institution et d'avoir des lacunes sur les modalités de travail « *au départ, ce n'était pas évident pour moi, car c'était ma première mission CICR et je n'avais pas trop l'habitude et je ne connaissais pas trop les modalités de travail du CICR, même si on les apprend vite, mais aussi il y a d'autres références, d'autres contextes que je ne connaissais pas* » (183-186).

Même si la délégation était disponible pour ses questions, elle exprime sa difficulté à trouver des solutions, une direction et une stratégie sans avoir quelqu'un sur qui s'appuyer « *c'est vrai qu'en tant que nouvelle mission, un nouveau poste, etc., j'avais personne au-dessus de moi pour me dire ce que je devais faire en fait* » (643-644). Elle aurait souhaité être sûre de prendre la bonne initiative et d'aller dans la bonne direction dès le départ « *je prenais l'initiative d'initier des choses qui étaient discutées avec toute la délégation, etc. mais c'est juste que quand je m'initiais, je ne savais pas du tout si ce que j'étais en train de faire était dans le bon sens, était dans la lignée de ce qu'on pouvait faire dans d'autres contextes* » (644-647).

Evelyne avait peur de se tromper dans son analyse « *ce qui me faisait un peu peur au début, c'était surtout est-ce que je ne me trompe dans les modalités du CICR, sur notre mandat, qu'est qu'on peut faire, où sont nos limites, c'était surtout ça en fait où j'étais un peu moins à l'aise* » (773-775).

Sans expérience de l'institution et sans confrontations possibles, elle comblait ce manque en apprenant par elle-même en lisant afin de recueillir autant d'informations que possible.

Par la suite, elle fait mention de quelques réunions avec la hiérarchie et la protection. Elle mentionne s'être sentie plus à l'aise, à partir du moment où les questions qu'elle posait pouvaient être abordées et « *étaient discutées avec la prot, et si eux n'y voyaient pas d'inconvénients, je me suis dit « c'est bon, on y va comme ça* » (779-781).

Elle soulève la difficulté de répondre aux attentes dû à son manque de connaissances et aux changements des décisions organisationnelles « *ça n'a pas été le bon choix directement, après...on met sur papier une première tentative, puis après c'est rediscuté, puis il y a d'autres programmes qui se lancent en parallèle et puis on essaie d'intégrer* » (652-654).

Elle mentionne des visites de prisons avec les délégués pour comprendre ce qui était réaliste de proposer dans la procédure « *sachant qu'après ce sont les délégués de juristes qui sont débordés de plein de tâches qui devront la mettre en œuvre* » (665-667). C'est lors des visites et des discussions avec les délégués qu'elle prend conscience du besoin de simplifier la procédure pour aller vers l'essentiel « *de prioriser sur quelles garanties on va s'attaquer... et de trouver une action qui fasse sens et qui agissent autant sur les problèmes structurels que sur le suivi individuel...en fonction des zones et des ressources humaines* » (690,697-700).

En parallèle, les arguments évoqués par les autorités judiciaires lors des entretiens venaient également confirmer la nécessité de se concentrer sur une action plus réduite.

Dans les divers dossiers qu'elle a gérés durant sa mission, ses principales difficultés ont été justement celles de trouver le moyen de « *transposer une problématique dans des plans d'actions pour la*

délégation et dans des directives pratiques » (373-374). Elle a ainsi appris à « élaguer et garder ce qui fait sens le plus vite et avec un impact important » (720).

Même si la formulation de cette analyse faisait partie de son cahier des charges, Evelyne fait part de son interrogation quant à la répartition des personnes concernées pour déterminer l'action à mettre en œuvre, car elle s'est finalement retrouvée assez seule dans cette activité « *la coordination protection n'avait pas tellement le temps de se pencher sur la question, donc finalement, je me suis trouvée assez seule à devoir faire cette analyse... en tout cas à la proposer et à discuter cette analyse. C'est vrai qu'au départ...les propositions, même si ce n'est pas juste l'aspect juridique, mais la détermination d'une action...c'est plutôt moi qui ai dû le faire parce que les autres personnes qui auraient pu le faire n'avait pas trop le temps de se pencher dessus* » (179-182).

Elle soulève un problème de responsabilité des activités, sans remettre en cause le fait qu'en termes de stratégie, cette action relevant des coordinateurs, la coordination des activités a bien eu lieu.

Elle se demande d'ailleurs ce qui est prévu en termes de formation pour les délégués responsables de ce type d'activité, car elle n'était pas réellement armée pour réaliser cette activité à son arrivée sur le terrain « *mais après c'est aussi parce que je me suis trouvée, moi, en tant que première mission dans une mission où j'ai dû faire cela, après les délégués sur le terrain, je ne sais pas si c'est à eux de le faire ou si c'est plus au niveau de la coordination de le faire. J'imagine que dans les cours que peuvent avoir les coordinateurs, c'est prévu* » (375-380).

En fin de mission, elle peut constater le chemin parcouru « *j'ai l'impression qu'il y a quand même une certaine confiance qui a été instaurée...et un travail qui peut commencer en tout cas....* » (514-515).

3.9. Le rôle des interactions sociales

3.9.1. Les autres significatifs

Dans cette situation d'apprentissage, nous pouvons identifier la hiérarchie, soit le chef de délégation et la coordinatrice protection, et les pairs, soit les délégués « détention ».

3.9.2. La fonction des autres significatifs

Les fonctions exercées par les partenaires significatifs sont les suivantes :

1. Conflit sociocognitif

Evelyne fait mention des échanges avec le management et la coordinatrice-protection. Ces interactions ont constitué une source de conflit sociocognitif, car elles ont été sources d'informations et de confrontations de points de vue orientant le travail d'Evelyne grâce au feedback évaluatif de son travail « *...à partir du moment où voilà, les questions étaient abordées, bon les questions que je pouvais avoir, étaient discutées avec la Protection et si eux n'y voyaient pas d'inconvénients, je me suis dit : c'est bon, on y va comme ça* » (779-781).

Les échanges avec les délégués détention ont permis à Evelyne de mieux comprendre les modalités de travail du CICR et les contraintes du contexte. Elle a pu confronter sa représentation du contexte avec la réalité. Evelyne s'est ainsi rendue compte de la difficulté de transposer une action en directives pratiques et a alors cherché à simplifier la procédure « *de prioriser sur quelles garanties on va s'attaquer... et de trouver une action qui fasse sens et qui agisse autant sur les problèmes structurels que sur le suivi individuel...en fonction des zones et des ressources humaines* » (690,697-700). Les interactions avec les délégués ont été source de conflit-cognitif.

2. Utilité

Cette fonction est exercée par les interactions avec les pairs et influence l'engagement d'Evelyne. Grâce aux partages d'informations avec les pairs et les visites de prison, elle a pu affiner la formulation d'une stratégie en accord avec les contraintes du contexte. Elle a bénéficié d'une meilleure compréhension de ce que les délégués pouvaient être en mesure d'obtenir au sujet des garanties judiciaires.

3. Reconnaissance

Le travail d'analyse et de proposition d'action accompli par Evelyne est aujourd'hui mis en œuvre par la délégation. Même si elle n'est plus là pour voir son étude mise en œuvre, c'est pour elle une reconnaissance de constater que son travail a été apprécié « *surtout que c'est des dossiers que j'ai entièrement initiés et qu'aujourd'hui la délégation a intégrés et repris dans son action générale* » (406-407).

Le fait de devoir former les délégués détention a entraîné inévitablement des interactions et transmettre un savoir maîtrisé a probablement permis de gagner une certaine crédibilité vis à vis des délégués et d'établir une relation de collaboration. Nous pensons que les interactions avec les délégués ont permis à Evelyne de mettre en valeur ses compétences.

4. Autonomie, compétence, efficacité personnelle

Les interactions sociocognitives avec les délégués et le management ont constitué une source d'autonomie, de compétence et ont contribué à renforcer un sentiment d'efficacité personnelle. « *...à partir du moment où voilà, les questions étaient abordées, bon les questions que je pouvais avoir, étaient discutées avec la Protection et si eux n'y voyaient pas d'inconvénients, je me suis dit : c'est bon, on y va comme ça* » (779-781).

3.10. Synthèse de la situation d'apprentissage no 2

Cette situation d'apprentissage met en évidence que les interactions les plus significatives sont les délégués détention. Les interactions avec le management semblent dépendre des réunions organisées et de l'évolution d'un environnement de travail en restructuration, d'où peut-être la difficulté d'avoir des interactions régulières avec le management. Nous avons le sentiment qu'Evelyne n'osait pas aller poser des questions, elle aurait probablement souhaité que le contact vienne d'abord du management plutôt que de devoir demander. En tant qu'apprenant/expert, solliciter des compléments d'informations peut être perçu comme une menace de compétences.

Par ailleurs, l'environnement n'offre pas la possibilité pour des interactions avec des pairs exerçant le même métier. Il est difficile de préciser dans l'analyse s'il y a eu des interactions à distance avec le département juridique, par exemple.

Le processus d'apprentissage d'Evelyne repose principalement sur ses connaissances, sur l'expérience qu'elle retire dans l'exercice de son activité et grâce à la réflexion sur sa pratique. Aucune interaction ne vient soutenir l'effort investi. Cependant, nous pouvons observer que les impacts des interactions avec le management valide le travail d'Evelyne et l'oriente pour avancer dans la démarche d'analyse.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu synthétique des deux situations d'apprentissage analysées.

Hiérarchie Management	Département juridique – siège -	Pairs novices	Formateurs module de base
Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif	
		Utilité	
Reconnaissance		Reconnaissance	Utilité
Autonomie		Autonomie	Autonomie
Compétence		Compétence	Compétence
Efficacité personnelle		Efficacité personnelle	Efficacité personnelle

4. Leila

4.1. Son parcours CICR

Leila a débuté sa première mission en tant que déléguée détention dans la délégation Z. Parmi les sept personnes dans la délégation, il y avait le chef de délégation, un administrateur, un field officer, un chauffeur et des délégués Assistance, elle est la seule déléguée détention. Son poste était nouvellement créé. Elle travaillait sur la préparation d'un travail quantitatif et qualitatif concernant les garanties judiciaires en vue d'une intervention auprès des autorités. Pour réaliser ce projet, Leila étudiait des rapports antérieurs effectués sur ce sujet, effectuait des visites de prison pour rencontrer les détenus ainsi que les directeurs de prison. Elle entretenait également des rencontres occasionnelles et des conversations téléphoniques avec l'autorité responsable du territoire Z.

4.2. Son parcours formation au CICR

- **Module de base**

Leila garde un magnifique souvenir de la formation dispensée à Ecogia *« j'en suis sortie amoureuse...c'est surtout la lune de miel, au départ...on est tous tellement contents d'être recrutés, on n'est pas en terrain encore, on a tous un nuage de naïveté qui est encore sur la tête »* (829-831). Elle a eu le sentiment d'avoir été respectée en tant que professionnelle et a apprécié l'investissement institutionnel de vouloir former les collaborateurs *« on vous parle de prendre des décisions...vous n'êtes pas juste les délégués de première année, on vous reprend dans deux ans si vous êtes encore là »* (834-836). Cependant l'image donnée durant le cours laisse véhiculer des attentes que *« sur le terrain on va prendre des grandes décisions »* (842). L'image est cependant vite brisée par la réalité du terrain *« sur le terrain, il y a une hiérarchie...et il y a du management qui te prend vraiment pour le délégué de première mission »* (843-845). Même si Leila avait été prévenue de cette confrontation par les formateurs, elle n'en exprime pas moins la difficulté, une fois sur le terrain, d'accepter cette rupture avec l'image du délégué qu'elle s'était construite durant la formation *« c'est un peu la lune de miel qui arrive sur le terrain »* (853).

Elle a apprécié l'effort des formateurs à réussir à créer l'ambiance du terrain avec les jeux de rôles *« ...que vous ayez pu nous faire rentrer dans une espèce de monde surréaliste, j'ai trouvé magnifique, je ne sais pas comment vous avez fait »* (649-651). Durant cette expérience, elle se souvient que certains apprenants n'étaient pas rentrés trop vite ou sérieusement dans le jeu. Avec le recul d'une année passée sur le terrain, elle recommande vivement aux formateurs d'arriver à convaincre les participants de rentrer *« sérieusement »* dans les jeux de rôles, car les situations prévues en formation peuvent réellement se produire sur le terrain *« if you tell them in advance, the more serious you take this the better it is for you, ça peut être comme cela sur le terrain et dans cette perspective, il y a plein de leçons à tirer d'Ecogia »* (659-669).

- **Apprentissage en situation de travail**

Durant l'apprentissage en situation de travail, Leila a expérimenté diverses situations dans lesquelles elle a pu bénéficier de l'apport des connaissances acquises en formation. Elle fait référence notamment au concept de « multitasking » qu'elle a pu mettre en pratique à plusieurs occasions. Lors d'une journée opérationnelle au cours de laquelle elle a dû accomplir plusieurs activités en une après-midi *« faire le filtre de la pompe, préparer le cash, les minutes d'un meeting avec un tel, un mapping, plus une espèce de needs assessment, etc. »*, elle évoque que « le déclic mental » pour prioriser les tâches a été le souvenir de l'expérience vécue dans le cours de base, et non le fait d'avoir appris à gérer les priorités dans les expériences de la vie quotidienne *« ...le multitasking, vous l'avez très bien fait, je trouve et souvent je me souvenais de quelques jours d'Alpésie, où il fallait faire trente mille trucs en même temps »* (674-676).

Elle fait état d'une première mission intéressante et passionnante avec des responsabilités diverses. Cependant, son discours laisse transparaître certaines difficultés telles que revêtir plusieurs casquettes sans réellement être formée ou encadrée pour gérer les situations d'urgence dans

l'espace d'une journée « *je suis première mission, alors imaginez, j'ai pas trop d'encadrement pour la détention, je suis complètement seule, je suis la seule expatriée dans le bureau, j'ai pas le droit de parler détention au téléphone, parce que les lignes sont surveillées, donc, je fais la détention, je fais acting Head Officer aussi, et je fais «ligne rouge aussi, c'est sympa...* » (699-703).

Suite à la formation de base, Leila s'attendait à travailler en groupe et être encadrée pendant cette période d'apprentissage du métier de délégué « *à Ecogia, mon impression, c'est qu'on était souvent encadrés, en groupe, et qu'il y a plusieurs expatriés et souvent j'étais très seule...il y a toujours des field officers qui sont extra, mais... Il faut juste le dire, peut-être qu'on l'a dit, je ne sais plus, parce que c'est possible qu'on soit seul !* » (718-720).

Elle exprime l'impossibilité de partager ses difficultés avec les field officers, par rapport à la confidentialité de son activité « *il y a toute la séparation, confidentialité et tout le reste. Souvent, je ne pouvais pas debrief avec eux, ni au téléphone, ni avec les collègues locaux* » (722-723).

Elle évoque la solitude liée à l'environnement de travail « *...mon contexte, on était un expatrié, peut-être deux par moments...je ne compte pas les visiteurs qui venaient parfois, pas souvent...il y avait des mois, on ne voyait personne ...alors voilà, la formation a duré un mois, trois semaines, ma mission a duré douze mois* » (877-879).

Dans la confrontation des informations et des connaissances acquises dans le module de base et de leurs applications sur le terrain, Leila perçoit un décalage avec la réalité « *quand je compare...(...) ...il y a quand même une différence* » (888-890). Concernant les visites de prisons, elle s'attendait à avoir un accompagnement ou un encadrement du moins pour les problèmes de sécurité et d'ordre interculturels.

- **Module de renforcement**

Leila fait part d'une certaine difficulté à partager ses expériences en présence des employés nationaux « *...je ne pouvais pas parler, tout cela parce qu'il y avait cinq field officers que je connais très bien...je ne peux pas, je brise la confidentialité protection* » (944-945). Bien qu'elle manifeste son intérêt pour l'effort d'intégration des collaborateurs expatriés et nationaux, elle souligne quelques préjugés « *...les expatriés sont peut-être snobs, peut-être mieux payés que nous, ils s'attendent à ce que ce soit nous les secrétaires et eux les chefs. Ils ont leurs appréhensions et en même temps, j'ai les miennes* » (940-942).

Durant son parcours professionnel, Leila a peu suivi de formation. Celle vécue au CICR a été quelque peu magique « *c'est très intense, et vous faites très bien et ...there is a kind of chemistry et puis on voyage...en Algérie...mais on y arrive !* » (1016-1018).

4.3. Description de la situation d'apprentissage no 1

Pour mieux comprendre cette situation d'apprentissage, il est important d'en situer le contexte et de souligner la diversité culturelle des personnes impliquées et la complexité de la situation.

La région dans laquelle travaillait Leila est divisée en « gouvernorats », c'est-à-dire en provinces. Chaque gouvernorat dépend du président de la région et est dirigé par une autorité. Celle-ci est responsable des directeurs de prisons de son gouvernorat.

Pendant huit mois, Leila a travaillé sur la question des garanties judiciaires pour le gouvernorat de Z. En parallèle, ses collègues détention dans les délégations A et B accomplissaient le même type d'activité pour les gouvernorats de A et B. Ce travail avait engendré beaucoup d'enthousiasme au sein de l'institution d'autant plus que sa réalisation était conséquente « *un travail énorme de préparation, d'écriture, de rédaction avec toutes les révisions qui s'impliquent à tous les niveaux* » (28-30).

L'analyse par gouvernorat était plus approfondie que par le passé et était formulée sur une trentaine de pages « *on faisait des interventions dans le passé qui se résumaient en une page ou deux* » (15-16). Elle portait non seulement sur l'aspect qualitatif des garanties judiciaires, mais également quantitatif donnant lieu à des statistiques quelques peu alarmantes (35). La décision commune des trois délégations avait été de soumettre, au président de la région, un rapport individuel à chaque autorité responsable d'un gouvernorat ainsi qu'un rapport de synthèse des trois gouvernorats afin de confronter les autorités sur la question des garanties judiciaires de cette région.

Arrivée au terme de la formulation et de la révision managériale des rapports, chaque délégation avait soumis son rapport et planifié un entretien de suivi avec l'autorité responsable du gouvernorat en compagnie d'un conseiller juridique dans le but de connaître la réaction des autorités suite au rapport adressé. Les délégations s'attendaient à la reconnaissance des allégations par les autorités, car le contexte politique présentait une certaine ouverture pour énoncer cette problématique et le moment avait été jugé opportun.

Leila se réjouissait de la rencontre avec l'autorité responsable du gouvernorat, un interlocuteur avec qui elle entretenait de bons contacts « *je connais très bien cet interlocuteur qui m'avait toujours accueillie à bras ouverts* » (109-110). Pour l'entretien, elle était accompagnée du conseiller juridique. Parlant couramment l'arabe, elle avait également le rôle de traductrice entre l'interlocuteur et le conseiller juridique. En principe, la discussion était menée par le conseiller juridique. Mais en raison de la langue et comme celui-ci voyageait d'une délégation à l'autre et qu'elle était la seule déléguée détention dans la délégation, elle avait une responsabilité sur le dossier « *j'avais le dessus sur le dossier* » (55-56).

A sa surprise, l'interlocuteur a refusé de se prononcer concernant le rapport et l'a menacée de sortir un mandat d'arrêt contre elle sur place « *la réaction, il nous la donnera par écrit...après que je sois mis en rôle, et surtout moi, pas l'autre, parce que l'autre mon collègue, il ne l'a jamais vu, donc c'est peut-être pas sa faute* » (129-131).

Pour éviter ce problème à Leila, l'interlocuteur l'avait suggéré qu'elle réécrive le rapport en enlevant toutes les allégations et qu'elle renvoie une copie corrigée au président « *tu sais je te donne une chance, tu réécrit le rapport, mais tu enlèves toutes ces allégations et je ne te mets pas en rôle* » (304-305).

Après cette réunion, elle indique que la chef de délégation a interféré pour que l'interlocuteur retire sa menace. Mais celui-ci ne voulait rien entendre. C'était selon Leila, une façon de dire « *qu'il était extrêmement surpris et dégoûté, en colère et, on l'avait perdu...comme interlocuteur de sécurité...* » (159-161).

Pour renouer le dialogue avec l'interlocuteur, plusieurs rencontres de suivi ont été nécessaires pour repositionner le CICR, faire comprendre sa mission et la question des allégations. C'est au cours des rencontres ultérieures que Leila a pu cerner les raisons de la colère de l'interlocuteur. Celui-ci avait été blessé de n'avoir pas pu lire le rapport avant qu'il ne soit envoyé à sa hiérarchie. Il aurait pu éventuellement perdre son poste.

De cette expérience, Leila a pris conscience de l'importance de communiquer et de s'investir davantage dans la relation pour mieux comprendre l'interlocuteur, de bien se renseigner sur le contexte, et de partir sur l'existant des rapports, mais en le vérifiant dans la réalité actuelle du contexte.

4.4. Le processus d'apprentissage

Avant cette expérience, Leila croyait bien connaître son interlocuteur.

Cependant, comme elle ne s'attendait pas à une telle réaction, elle ne savait pas à quel point elle devait prendre au sérieux la menace de son interlocuteur. Pendant l'entretien, elle devait gérer non seulement la colère de l'interlocuteur concernant le rapport, mais également la colère de l'interlocuteur face à l'attitude du conseiller juridique, qui en fonction de sa culture japonaise souriait, alors que la situation nécessitait un certain sérieux.

Elle mentionne des moments de peurs « *trois nuits, j'ai rien dormi parce que je me suis dit : « s'il est sérieux, est-ce que je peux sortir m'acheter des cigarettes, est-ce que je peux faire comme si de rien n'était »* (136-137) et des périodes de réflexions durant lesquelles elle a remis en question son travail d'analyse et la manière dont elle a géré l'entretien pour comprendre les raisons de la colère de son interlocuteur « *...ça remue un petit peu, ça fait un peu repenser à comment faire les choses* » (386).

Leila fait aussi part de son sentiment de culpabilité. Cet interlocuteur était un contact en termes de sécurité « *notre contact premier en matière de sécurité* » (115). Elle craignait avoir peut-être fait perdre une source d'information importante pour les mouvements de la délégation.

Réfléchissant sur le contenu du rapport et des éventuelles conséquences pour les détenus, elle se demandait s'ils allaient être punis, car certaines allégations étaient nominalement transmissibles. Leila s'interrogeait sur la manière d'agir concernant la transmissibilité des noms des détenus « *est-ce qu'on n'a pas un rôle, peut-être de protecteur et de se dire...on n'aurait peut-être pas dû mettre les noms dedans, je ne sais pas...insister à s'assurer que la question ils la comprennent bien...* » (151-153). Elle en est venue à regretter le travail qu'elle avait fait. Elle avait peur pour sa liberté, mais surtout pour les détenus.

Lors de ces réflexions, elle réalisait que, dans l'élan d'enthousiasme de réaliser un tel rapport, destiné à l'aboutissement d'actions positives pour les détenus et de remplir la mission de l'institution, ni l'équipe détention, ni elle-même n'avait songé aux conséquences qu'un tel contenu pouvait engendrer pour le gardien de prison et le directeur du gouvernorat vis-à-vis de leur hiérarchie.

Elle croyait que les autorités allaient avoir une réaction positive, car l'environnement politique de la région, selon les médias et le discours des interlocuteurs rencontrés, laissait penser que le moment était favorable pour la reconnaissance des lacunes de la part des autorités « *c'était maintenant ou jamais, avant ils ne reconnaissaient rien, maintenant qu'ils le reconnaissent devant des ONG connues* » (210-211), « *...on s'est dit, c'est peut-être le bon timing pour pondre trente pages, parler de 95% de torturés ou de mauvais traités...* » (16-18).

Grâce à cette expérience, Leila mentionne qu'elle a appris à porter un regard plus critique face aux discours véhiculés par les médias « *...pas non plus croire la pub, ce qu'on dit...(...) c'est très médiatisé, comme quoi les droits de l'homme, c'est la priorité première et seule...et il n'y a rien qui vient après...* » (38-40).

Elle questionnait également les décisions et les motivations organisationnelles à accomplir cette activité dans la forme et dans le temps « *...est-ce qu'on s'est lancés un peu trop vite* » (42) « *...c'est peut-être aussi du fait que dans le passé on n'ait pas fait tellement d'intervention, qu'on ne l'ait pas fait de manière aussi poussée* » (43) « *...tous, à tous les niveaux du management, on a senti que cette réaction a suscité quand même une érosion de nos modalités* » (22-23).

Pour connaître le contexte et son interlocuteur, Leila avait étudié les rapports des délégués précédents afin de recueillir le maximum d'informations recueillies. Cette expérience lui a montré qu'il était important d'avoir ces informations pour se faire une idée de la personnalité d'un interlocuteur, mais qu'elles n'étaient pas suffisantes. Construire une relation plus approfondie s'avérait maintenant indispensable aux yeux de Leila pour saisir la personnalité de l'interlocuteur, les nombreuses facettes de son activité et sa posture, ainsi que ses liens avec les différentes autorités du contexte « *il ne faut pas penser parce qu'on a des rapports de délégués précédents dans lesquels on a*

toute la mémoire institutionnelle, et qu'on s'y penche et on les lit, puis qu'on prend deux cafés avec l'interlocuteur, ça suffit... On ne les connaît pas, il faut vraiment s'investir et c'est très difficile » (3-6, p.6).

Leila mentionne que lors des dialogues, elle avait l'habitude d'aller droit au but sans forcément s'attarder sur la dimension sociale de la relation « *...on ne fait pas une visite sociale, je vais rentrer, je vais prendre un café, je vais dire pourquoi je suis là, le remercier, lui poser des questions générales sur le temps et la pluie et voilà, straight to the point et merci au revoir* » (412-414). Elle pensait qu'il suffisait d'être polie et de se concentrer sur l'objectif de sa visite « *...au départ, qu'est-ce que je m'ennuyais avec des délégués qui avaient plus d'expérience que moi et qui prenait un temps fou pour communiquer une idée* » (390-391).

Toutes ces réflexions ont conduit Leila à la conclusion qu'il était essentiel de s'investir dans la relation pour mieux connaître un interlocuteur.

Avec cette expérience, elle mentionne avoir appris à établir une relation avec ses interlocuteurs en investissant sur la dimension personnelle et temporelle de la communication « *s'investir dans la relation, c'est passer du temps* » « *...s'investir un tout petit plus, donner un peu plus de temps, même si c'est un interlocuteur très élevé, c'est pas grave...* » (373-374) « *j'ai appris peut-être...à connaître mieux l'interlocuteur, beaucoup mieux, je le connaissais bien mais pas assez (1-3) ...ça ne veut pas dire qu'il faut être gentil, sympa tout le temps avec les interlocuteurs, pas nécessairement, mais bien les connaître, vraiment bien les connaître avant d'agir...* » (46-48).

Son interlocuteur privilégié était avant tout le directeur de prison. Après cette expérience, elle a jugé nécessaire d'établir également des rencontres régulières avec l'autorité responsable du gouvernorat pour lui donner un compte-rendu sur le travail fait par le CICR « *...on ne le voyait qu'à un niveau très élevé, quand il y avait un grand problème ou alors au téléphone pour les accès, pour les problèmes de sécurité ... (...) alors, avoir un petit peu plus de rencontres quand même avec ce type...le préparer au moins* » (348-349).

Leila a également relevé l'importance de vérifier le degré de communication entre le directeur de prison et son supérieur hiérarchique au sujet des remarques et des visites de prison qu'elle effectuait. Elle avait pu constater que la communication entre les différents niveaux hiérarchiques n'étaient pas automatiquement assurée « *...il ne faut pas juste présupposer que parce qu'il y a un rapport hiérarchique que les liens sont là entre lui et les directeurs de prison...* » (423-425). Elle avait aussi réalisé qu'il était important d'identifier au sein des autorités à quel niveau les décisions étaient prises « *...bien faire son mapping...connaître qui prend les décisions vraiment et à quel niveau, parce que ce n'est pas facile, il y a le petit, peut-être gros, qui va prendre les décisions à un niveau très particulier, il y a le directeur de prison qui va en prendre d'autres, à un niveau différent...* » (437-440).

Elle souligne que toutes les subtilités de l'ordre du fonctionnement d'une institution et de la complexité des relations entre les individus ne sont accessibles que lorsqu'on y est confronté. « *...you can't learn these things until you met them* » (446-447).

Leila mentionne également avoir beaucoup appris sur la spécificité culturelle de la région. Elle croyait pouvoir s'appuyer sur sa culture d'origine pour saisir la culture du contexte. A son étonnement, il s'agissait d'une culture à laquelle elle a dû malgré tout s'adapter « *j'ai beaucoup de chance, car j'ai quand même un pied en Moyen-Orient, je suis d'origine syrienne, donc cela aide. J'ai habité au Koweït, Liban...mais j'ai beaucoup appris ...c'était curieux, parce que cela ne ressemble à rien avec ce que j'ai vu... il y a des petites choses en commun, mais pas plus...* » (39-43, p. 8).

Leila décrit son apprentissage comme étant segmenté par divers « paliers » d'apprentissage. Après avoir dissipé la peur, elle a pu entamer une phase de réflexions pour comprendre ce qui s'était produit. La réflexion a ensuite permis à Leila d'entrer dans une phase d'analyse de la situation et de prendre de la distance « *c'est là où on se dit et ça j'en suis sûre, enfin les leçons que j'ai apprises, je vais les garder*

avec moi pour longtemps » (558-559). Pour Leila, l'apprentissage prend forme au moment où elle parvient à analyser les faits « *c'est quand on arrive à analyser qu'on apprend ses leçons* » (596).

Leila souligne la dimension temporelle pour qu'il y ait apprentissage et le besoin d'être en interaction avec autrui « *le déclic, il arrive après qu'on prenne quand même un petit peu de distance, et surtout quand on est en compagnie* » (568-569).

4.5. Le rôle des interactions sociales

4.5.1. Les autrui significatifs

Dans cette situation d'apprentissage, Leila fait usage du terme « groupe » qui semble se référer à l'ensemble des personnes dans la délégation. Elle parle « d'équipe » que nous identifions être les pairs exerçant la même activité qu'elle dans les autres délégations, incluant peut-être le management des délégations et le conseiller juridique. Nous répertorions toutes ses personnes sous la dénomination de « pairs ». Parmi les partenaires significatifs de cette situation, nous distinguons la hiérarchie directe et les pairs.

Cette situation fait également référence aux formateurs du module de base du programme d'intégration.

4.5.2. La fonction des autrui significatifs

Les fonctions exercées par les partenaires significatifs sont les suivantes :

1. Conflit sociocognitif

Leila évoque des interactions formelles et informelles avec les pairs et la hiérarchie et « les heures de travail avec le management ». « *...l'appui des collègues, la discussion et le debriefing formel ou informel, après les heures de travail ou pendant les heures de travail avec le management* » « *...et de savoir qu'on n'est pas nécessairement dans un scénario apocalyptique, parce qu'il n'y a pas que nous qui prenons du recul, mais également les autorités* » (45-46, p. 10). Ces interactions ont probablement aidé à dépasser la peur et favoriser la prise de distance grâce aux discussions que cette expérience a suscitées.

Les feedbacks des collègues ont eu une grande importance pour prendre de la distance avec la situation, se déculpabiliser et relativiser le problème « *parce qu'on a vraiment besoin d'entendre l'écho, moi j'étais complètement coincée, jusqu'à ce qu'on me dise arrête de savoir ce que tu as fait de faux, je n'étais pas capable de me détacher de la crise diplomatique, et c'était vraiment qu'une semaine plus tard où avec tout le support et l'appui des collègues qui disent tu n'as rien fait de faux, ça se passe comme ça partout, à ..., ils ont le même truc, à...aussi, il faut juste prendre un petit peu de distance, tu fais autre chose tu ne fais pas de la détention cette semaine* (573-579).

Nous relevons également l'importance de recevoir des feedbacks de collègues qui ne sont pas impliqués dans la situation « *c'était la réflexion de groupe, ça c'était aussi important, parce que le groupe...de la distance surtout, de ceux qui n'était pas dans le meeting et qui n'ont pas trop de rapport avec la Protection, j'avais aussi l'appui d'autres délégués, donc Watab, Ecosec...(...)...je leur ai demandé peut-être un soir, peut-être informellement, dans la cuisine ou ailleurs...(...)...et puis ils me voyaient que je n'étais pas bien, à 3h00 du matin, je traînais encore dans la cuisine, ça ne va pas, ou alors je me sauvais au bureau pour relire les rapports à 4h00 du mat, ce n'est pas normal non plus* » (609-615). L'interaction sociocognitive facilite la prise de distance et la réflexion en apportant un soutien « moral ».

Une interaction avec un collègue qu'elle a remplacé et qui l'a présentée aux divers interlocuteurs en début de mission semble avoir suscité un point de comparaison après cette expérience. Elle mentionne le style oriental de cet homme qui favorisait l'établissement d'une relation avenante, mais qu'en tant que femme elle ne pouvait pas se permettre « *...c'était des accolades, etc...il fallait juste redévelopper son propre style, sa propre ligne de communication...pas question que je le touche...il fallait que je trouve une manière plus formelle de se parler... mais en même temps il faisait plein de progrès comme cela* » (989-992). Cette interaction « différée » aurait probablement pu être une source d'apprentissage par observation significative dans le cadre de l'activité si elle s'était poursuivie.

L'interaction avec les formateurs du module de base est différée. Elle a été source de conflit sociocognitif en ce qui concerne les dimensions interculturelles dans le dialogue. Leila souligne l'appui que le cours de base lui a apporté en situation de travail « *...on y revenait souvent dans les exercices, et je ne comprenais pas pourquoi on en faisait toujours trop, on y revenait trop souvent, j'ai pensé, mais maintenant avec quelques expériences, je dis : pas assez souvent ... (...)...et vous l'aviez dit souvent dans les cours, ça dépend des contextes...et ça il faut le dire un peu plus, même dans certains contextes, il y a des sous-contextes : il ne faut pas présupposer que parce qu'on est au Moyen-Orient que les choses se passent de la même manière partout dans le Moyen-Orient* » (450-463).

Ces interactions sociocognitives contribuent à renforcer le sentiment d'autonomie, de compétence et de sentiment d'efficacité personnelle.

4.5.3. Synthèse de la situation d'apprentissage no 1

Les facteurs qui ont favorisés l'apprentissage dans cette situation sont avant tout des facteurs internes qui relèvent des caractéristiques personnelles de Leila : ses émotions la poussent à comprendre ce qui s'est passé et à trouver une solution. Mais en même, elles l'empêchent d'agir pendant un certain laps de temps. C'est avec le « groupe » et la réflexion qu'elle réussit à prendre de la distance. Elle retrouve alors confiance pour reprendre son travail avec de nouvelles connaissances et compétences. Les interactions avec le management ont également contribué à la distanciation de la situation, cependant ils sont peu mis en évidence dans le discours.

4.6. Description de la situation d'apprentissage no 2

Cette situation présente l'expérience d'apprentissage vécue par Leila concernant les visites de prison.

Etant la seule déléguée détention dans la délégation, elle a été surprise de devoir aborder les visites de prisons sans être accompagnée « *je me dis pourtant à Ecogia on m'a dit...parce que j'ai posé la question : si on vous envoie en détention seule ? On m'a dit non, je n'y allais que seule... (...)...alors que d'autres auront été accompagnées, tu vois, on ne peut pas... pour l'encadrement, la compagnie, même la sécurité...* » (894-904).

4.7. Le processus d'apprentissage

Leila nous fait part des premiers apprentissages lorsqu'elle a commencé à visiter les prisons « *... c'était le feu vert pour y aller, mais bon les premières fois...je pense que je suis sortie deux fois pour vomir...le temps que tu prennes à...que tu saches comment rentrer en prison... il fallait trouver son propre rythme et savoir comment travailler en tôle...et pour chacun c'est différent* » (742-744).

En tant que femme, ayant vécu en Moyen-Orient, elle fait part de son appréhension à rencontrer des détenus hommes. Ignorant comment ses collègues en délégation allait réagir face à cette inquiétude, elle a préféré ne pas en parler et a travaillé sur elle-même pour dépasser cette crainte « *j'avais peur même de l'exprimer parce que c'est peut-être le fait que je suis aussi du Moyen-Orient...les femmes en tête, ça n'appartient pas trop... comment est-ce qu'on va voir ça, donc tu te poses la question* » (911-913).

Leila soulève la difficulté de ne pas pouvoir partager des réflexions et des émotions avec quelqu'un « *pour les premières impressions, les appréhensions, les craintes...quand tu n'as personne à qui tu peux parler...c'est difficile* » (925-926). Au cours des visites, elle a constaté qu'elle n'avait rien à craindre dans ses rencontres avec les détenus « *I proved myself on* » (11), « *...ils étaient très respectueux...j'ai appris quelque chose : ce n'est pas nécessairement dangereux* » (15-18).

Elle raconte avoir appris à trouver les bonnes limites dans la relation avec les détenus en tant que femmes « *... ce n'est pas juste parce qu'on est CICR, juste parce qu'on est dans l'humanitaire, que bon, il n'y a pas de limites et qu'il faut être gentil tout le temps, on est des humains, aussi* » (11-12) « *...il faut savoir mettre des limites...ce n'est pas toujours culturel non plus, il y a des choses universelles, il n'y a pas que des codes non plus...quand une femme se sent mal ou harassée, elle doit le dire aussi* » (18-21).

Après six mois en délégation, Leila est envoyée en renfort auprès d'une autre délégation de la région. Elle évoque une visite de prison en compagnie d'une collègue de la détention et souligne l'importance d'avoir visité une prison avec quelqu'un et d'avoir appris quelques tours de mains grâce à sa collègue « *... je n'étais accompagnée que vers ... le sixième mois, parce qu'on m'a demandé d'aller en support à ... et du coup j'ai appris plein de trucs...tu vois ta collègue qui le fait d'une manière directe et indirecte* » (8753-755).

4.8. Le rôle des interactions sociales

4.8.1. Les autrui significatifs

Cette situation d'apprentissage met en évidence un pair exerçant la même activité comme partenaire significatif de l'apprentissage en situation de travail.

4.8.2. La fonction des autrui significatifs

Les fonctions suivantes sont mises en évidence :

1. Apprentissage vicariant

L'interaction avec une collègue exerçant la même activité a donné à Leila la possibilité de comparer sa manière d'agir et d'échanger des « savoir-faire » pour opérer plus aisément durant les visites de prison « *collègue m'a donné des petits « tips »...rentre avec du parfum que tu mets sur un mouchoir que tu mets sous ton nez avant de rentrer, sors fumer...prend des pauses...* » (745-747).

2. Conflit sociocognitif

Cette relation occasionnelle a également permis à Leila de partager émotions et expériences « *tu débriefes le soir...tu peux en parler...ça sort de son système* » (757). Cette interaction sociocognitive n'est peut-être pas suffisante pour entraîner un progrès mais elle a néanmoins la fonction d'apporter un soutien social.

Cette interaction vient également renforcer un sentiment d'autonomie, de compétence et de sentiment d'efficacité personnelle.

4.9. Synthèse de la situation d'apprentissage no 2

Dans cette expérience d'apprentissage, Leila fait ressortir l'importance de partager des appréhensions, des points de vue avec un collaborateur qui exerce un même métier.

Elle met en évidence le décalage entre ce qui est dit dans le cours et ce qui se passe sur le terrain en termes d'accompagnement et d'encadrement. Aborder la hiérarchie ou les pairs qui ne sont pas du même domaine d'activité semble difficile pour divulguer certaines préoccupations.

Nous constatons que Leila dépasse ses difficultés et apprend grâce à son autodétermination, son degré d'autonomie et un sentiment d'efficacité personnelle probablement élevé. L'autoévaluation de ces apprentissages expérimentiels et la réflexion lui permettent également de progresser. Nous remarquons que l'environnement de travail n'exerce aucune influence sur l'identification et la reconnaissance.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu synthétique des deux situations d'apprentissage analysées.

Hiérarchie	Pairs novices	Formateurs module de base
Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif	Conflit sociocognitif
	Apprentissage vicariant	
Autonomie	Autonomie	Autonomie
Compétence	Compétence	Compétence
Efficacité personnelle	Efficacité personnelle	Efficacité personnelle

Partie B - Tableaux synthétiques

5. Représentation synthétique du rôle des interactions sociales

Les tableaux ci-dessous permettent une lecture synthétique et comparative des partenaires significatifs en situation de travail ainsi que les fonctions qu'ils exercent pour influencer l'apprentissage.

1) Rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail

	Leslie	Martin	Evelyne	Leila
Hierarchie en situation de travail	Conflit sociocognitif Identification Reconnaissance Autonomie Compétence Efficacité personnelle		Conflit sociocognitif Autonomie Compétence Reconnaissance Efficacité personnelle	Conflit sociocognitif Autonomie Efficacité personnelle
Pairs en situation de travail	Conflit sociocognitif Apprentissage vicariant Utilité Compétence Autonomie Identification Reconnaissance Efficacité personnelle	Conflit sociocognitif Apprentissage vicariant Utilité Autonomie Compétence Appartenance Identification Reconnaissance Coût Efficacité personnelle	Conflit sociocognitif Utilité Autonomie Compétence Reconnaissance Efficacité personnelle	Conflit sociocognitif Apprentissage vicariant Autonomie Compétence Efficacité personnelle

2) Rôles des interactions « différées » dans l'apprentissage en situation de travail

	Leslie	Martin	Evelyne	Leila
Formateurs base <i>en lien avec la situation</i>	Conflit sociocognitif Autonomie Compétence Identification Reconnaissance Efficacité personnelle	Conflit sociocognitif Autonomie Identification	Utilité Autonomie Compétence Efficacité personnelle	Conflit sociocognitif Autonomie Compétence Efficacité personnelle
Formateurs renforcement <i>en lien avec la situation</i>	Conflit sociocognitif Autonomie Compétence Efficacité personnelle			
Pairs renforcement <i>en lien avec la situation</i>	Conflit sociocognitif Autonomie Compétence Appartenance Identification Reconnaissance Efficacité personnelle			
Formateurs spécifiques <i>en lien avec la situation</i>		Conflit sociocognitif Utilité Compétence Autonomie Appartenance Identification Reconnaissance Efficacité personnelle		

Note : Les interactions avec les formateurs sont mises en évidence si elles sont exprimées en lien avec la situation d'apprentissage du sujet.

Chapitre 5

Discussion des résultats

La discussion des résultats se base sur les données du tableau synthétique et sur l'ensemble de notre cadre théorique.

1. Interactions sociales et dimension cognitive

1.1. Le conflit sociocognitif

Les situations d'apprentissage analysées montrent que les interactions sociales sont source de conflit sociocognitif. Cette fonction est favorisée lorsqu'il y a un besoin d'informations, la recherche d'une solution, ou d'un soutien pour surmonter un événement d'ordre émotionnel de la part de l'apprenant. Nous réalisons qu'elles peuvent donner lieu à la prise de distance et la réflexivité grâce à la mise à disposition de nouvelles informations et d'opinions différentes. Dans tous les cas analysés, l'interaction donne lieu à une nouvelle manière de penser ou d'agir. Par ailleurs, les interactions sociocognitives contribuent à renforcer les processus motivationnels de l'apprenant.

Par exemple, l'analyse de Leslie montre qu'un feedback encourageant de la hiérarchie a eu pour effet de maintenir une image de soi positive, conserver son sentiment de compétence et d'autonomie, prendre de la distance par rapport à ses craintes et à son sentiment de culpabilité ainsi que par rapport à sa manière d'agir. Selon Monteil & Chambres (1990), nous pouvons dire que cette interaction combine « aménité » et « contradiction » (cité par Bourgeois & Buchs, sous presse). La bienveillance et l'empathie entraînent ici un sentiment de reconnaissance et d'identification. Ce processus semble favoriser l'établissement d'une relation d'échange positive. Les éléments de contradictions sont donc plus susceptibles d'être retenus par l'apprenant. Nous pouvons également remarquer que dans la relation, Leslie ne se sent pas menacée par une comparaison de compétences. Elle cherche à comprendre ce qu'elle aurait pu faire de différent et considère la hiérarchie comme un partenaire pour apprendre.

Dans le cadre de Leila, nous pouvons observer que l'interaction sociocognitive a eu le même impact, car elle a facilité la prise de distance dans une situation de travail qui engendre des sentiments de peur et de culpabilité. En revanche, l'interaction avec la hiérarchie ne semble pas avoir été suffisante pour libérer Leila de ses inquiétudes. La prise de distance a été possible grâce à l'articulation d'interactions avec la hiérarchie et ses pairs. Ce sont les interactions avec des pairs qui ne sont pas en lien avec son activité qui ont principalement influencé la distanciation. Selon le discours de Leila, ces interactions ont été plus fréquentes et de type « contradiction » et « aménité ». C'est en effet, grâce à l'écoute, et des conversations fréquentes et encourageantes que Leila a pu prendre de la distance avec ses émotions, analyser objectivement la situation et prendre conscience d'investir davantage dans la relation avec ses interlocuteurs.

Pour Evelyne, les interactions sociocognitives avec la hiérarchie ont pour effet de l'orienter dans la conduite de son activité. Au départ, l'interaction est plutôt de type contradiction sur le plan cognitif et contrariété sur le plan affectif. Nous constatons que l'interaction est dépendante des prises de décisions managériales et ne peut avoir un effet positif sur le processus d'apprentissage tant que les partenaires ne sont pas en mesure de donner des échanges constructifs qui permettent à Evelyne d'avancer dans son activité. C'est dans le cadre d'une réunion « formelle » entre les acteurs dirigeants du projet à réaliser qu'elle a pu mettre fin à ses doutes. Il est difficile de vérifier si cette régulation de conflit était réellement épistémique ou relationnelle, car cette relation

asymétrique laisse transparaître dans le discours une menace probable de comparaison sociale des compétences, étant donné que chaque membre du groupe était spécialisé dans son domaine et défendait ses intérêts. Toutefois, cette interaction sociocognitive montre que l'apport d'informations de la part de la hiérarchie a permis à Leslie d'orienter son travail en termes d'action stratégique pour les garanties judiciaires. Cet exemple montre que des interactions asymétriques influencent le conflit sociocognitif lorsqu'elles sont porteuses d'informations utiles pour accomplir l'activité. Au regard des théories, nous pensons que des interactions plus fréquentes avec la hiérarchie auraient permis d'éviter l'avancement d'un travail quelque peu en solitaire, et une certaine frustration de devoir faire des modifications par un manque d'informations du fonctionnement de l'organisation.

Nous pensons que cette attitude peut être perçue comme un manque de reconnaissance des compétences et renvoyer une image négative de soi qui viendrait empêcher l'établissement d'une relation de confiance.

Dans le cadre de Martin, de nombreuses interactions avec des pairs font état d'une régulation sociocognitive des conflits. Martin bénéficie d'un accompagnement par un pair expert et travaille principalement en groupe pour développer ses compétences. Le pair expert est source de conflit sociocognitif parce qu'au travers de cette interaction, il y a le projet de développer une activité qui doit être partagée et assimilée par chaque membre du groupe de travail. Ce point nous semble intéressant, car cet exemple montre que les buts de maîtrise et de performance peuvent s'accommoder et donner lieu à des régulations de conflits sociocognitifs, lorsque la relation est gérée par un tiers. En l'occurrence, le pair expert « investit » ici le rôle à la fois de « formateur » et de « médiateur ». Si cette interaction a été au début de type « contradiction » sur le plan cognitif, et « contrariété » sur le plan affectif par la remise en cause des compétences, nous pouvons constater qu'elle peut se modifier au cours de la construction d'une relation de confiance et devenir de type « contradiction » et « aménité » et influencer intensivement sur le développement de compétences d'un apprenant.

L'interaction avec un pair expert peut être perçue comme menaçante si elle s'avère trop asymétrique. Nous réalisons que l'articulation des interactions fréquentes avec des pairs novices et experts sont plus susceptibles de développer rapidement des compétences. Nous pouvons constater que c'est dans l'acceptation des compétences des partenaires et dans la perception de l'utilité que les compétences de l'un exercent sur l'autre pour réaliser une activité, qui est partagée, que l'interaction peut être bénéfique pour l'apprentissage.

L'exemple de Martin permet de conclure que des interactions structurées favorisent davantage la progression que des interactions informelles et aléatoires telles que nous les observons auprès des autres sujets. Cela nous laisse penser que l'accompagnement par un pair expert dans l'apprentissage en situation de travail doit être légitimé par l'organisation et faire partie intégrante des activités professionnelles pour que les interactions puissent avoir une influence dans le but de développer les compétences attendues pour une activité. Il est fort possible que l'attitude du pair expert répondait à un objectif au sein de la délégation. Néanmoins, les compétences avérées du pair expert pour accompagner les membres d'une équipe à développer des compétences montrent que l'accompagnement d'un nouveau collaborateur peut être organisé durant l'apprentissage en situation de travail.

Comme le démontrent les analyses, la fonction de conflit sociocognitif est également exercée par les formateurs. Même si ceux-ci sont physiquement absents, leur présence est sollicitée par les interactions « différées » qui sont mentionnées par les collaborateurs apprenants. Ce résultat révèle bien l'importance du formateur dans toutes les étapes du processus de formation et interroge en particulier son rôle dans l'apprentissage en situation de travail pour favoriser des interactions sociocognitives entre les partenaires de la situation de travail et les nouveaux collaborateurs.

Les résultats montrent que cette fonction dans l'apprentissage en situation de travail peut s'exercer aussi bien dans une relation asymétrique que symétrique. L'ambiguïté d'une relation asymétrique n'est pas aussi prépondérante que le montrent les théories si celle-ci est bien gérée.

Nous pouvons relever que la fonction de conflit sociocognitif exercée est présente en situation de travail et a un impact élevé pour le transfert des connaissances ainsi que pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Elle favorise également la réflexion individuelle.

1.2. L'apprentissage vicariant

Nous constatons que cette fonction est également exercée dans les interactions que nous avons identifiées dans nos analyses. Pourtant, l'exemple de Martin met en évidence l'influence significative de cette fonction dans l'apprentissage en situation de travail. Comme nous le constatons, cette fonction a favorisé non seulement le processus de modelage par l'observation et la transmission d'informations, mais a également entraîné la mise en pratique immédiate des comportements observés par des exercices répétitifs. Nous pouvons également observer que les évaluations formatives d'un pair expert sont nécessaires pour encourager l'apprentissage.

En regard de la théorie de l'apprentissage vicariant, le modelage est possible, lorsque le pair expert est compétent et que les résultats de ses aptitudes sont perçus comme utiles pour exercer une activité. D'autre part, nous remarquons que cette fonction a une influence lorsque le pair expert offre un temps d'attention suffisant et fréquent pour que le nouveau collaborateur puisse apprendre. Pour Martin, la fonction d'apprentissage vicariant exercée par un pair expert a servi non seulement à le guider dans les bonnes pratiques à apprendre, mais également à obtenir une évaluation et une confirmation de l'atteinte de sa performance.

En outre, l'intérêt d'une fonction d'apprentissage vicariant dans l'apprentissage en situation de travail réside dans le fait qu'il est possible d'anticiper les résultats à obtenir et de développer des compétences adéquates pour une activité sans passer par d'innombrables phases d'essais et d'erreurs.

Par ailleurs, comme nous pouvons le remarquer dans l'exemple de Martin l'articulation d'un modèle expert et de modèles de « coping » favorise le travail en équipe en développant la capacité à échanger, informer, évaluer et capitaliser avec l'autre. Cette combinaison renforce le sentiment d'efficacité personnelle et a une influence sur l'autonomie et les compétences des autres acteurs impliqués. Cette fonction crée également une interdépendance entre les membres du groupe et favorise le progrès. Lorsque cette dernière est positive, nous constatons que l'apprentissage vicariant participe, en quelque sorte au processus d'apprentissage individuel, collectif et organisationnel.

Dans le cadre de Leslie et de Leila, la fonction d'apprentissage vicariant est également mise en évidence. Même si l'interaction avec un pair ayant exercé cette fonction a été de courte durée, elle est perçue comme bénéfique par le nouveau collaborateur. Leslie explicite que la possibilité de pouvoir observer un pair afin d'aborder une première visite de prison a été source d'apprentissage. Contrairement à Leila, elle a pu se construire une idée de la réalité d'une prison, anticiper certaines difficultés, et se préparer psychologiquement et intellectuellement à la prise en charge des visites de prison. Les simulations dans un cours ne peuvent rendre compte de la manière dont un individu va réagir lorsqu'il est confronté à la réalité de ce qu'il a vu ou entendu.

L'absence de cette fonction dans le cadre de la situation de Leila est significative. Les difficultés exprimées par Leila pour aborder une première visite de prison seule et sans expérience soulignent l'importance de la présence d'un pair pour partager des impressions et être accompagné lors des

premières visites. Même si Leila fait preuve d'une autodétermination, l'analyse exprime clairement l'impact positif qu'aurait pu avoir l'observation pour acquérir de nouvelles connaissances, faciliter le transfert et la réflexion. Lorsqu'elle est amenée à travailler avec une collègue, bien après avoir dépassé cette difficulté, le discours de Leila sur la possibilité de pouvoir observer un pair exerçant la même activité appuie notre observation.

2. Interactions sociales et dimension motivationnelle

2.1. L'utilité perçue

Nous remarquons que la fonction d'utilité est principalement exercée par les pairs pour influencer l'apprentissage en situation de travail. Lorsque les nouveaux collaborateurs arrivent en situation de travail, nous constatons qu'ils sont motivés à pouvoir mettre en pratique les connaissances qu'ils ont acquises en formation et ceci indépendamment des interactions sociales. Nonobstant, les réalités du terrain peuvent être toutes autres. Les attentes sont élevées à la sortie de la formation. Cependant, l'environnement de travail n'offre pas toujours la mise en pratique des connaissances acquises. Les informations reçues durant la formation sont parfois en décalage avec la réalité.

La fonction d'utilité diminue ce sentiment de décalage lorsque les nouveaux collaborateurs peuvent réaliser que les comportements ou les échanges avec les pairs peuvent les aider ou viennent participer à la réalisation de leur activité. Dans le cas de Martin, l'influence de cette fonction exercée par les pairs est marquante. Dès que cette fonction s'exerce, il retrouve un sens à ce qu'il doit accomplir et se donne les moyens de réussir et retrouver une image positive de soi. Nous pouvons observer le même phénomène dans le cadre d'Evelyne.

Comme nous le constatons dans les analyses, les nouveaux collaborateurs trouvent des mécanismes pour poursuivre leurs buts selon le contexte dans lequel il se trouve.

Et heureusement ! Comme le souligne Nuttin (1980), grâce à ses caractéristiques d'autodéveloppement, de directionnalité et d'autorégulation, l'être humain a tendance à progresser vers les buts qu'il se fixe « nous n'avons pas besoin de stimulation pour entrer en action, car il existe une tendance, inhérente au fonctionnement humain à progresser vers des buts personnels de plus en plus avancés ... (...) un processus d'élaboration cognitive du dynamisme d'autodéveloppement mène à la construction de buts, objectifs, plans et projets personnels élaborés en fonction des représentations d'avenir du sujet » (Carré & Caspar, 2004, p. 287). En outre, l'autorégulation permet de construire ses propres critères pour atteindre ses buts.

Cependant, même si nous pensons que l'apprenant doit être à même de tirer parti de la situation pour accomplir ses buts. Nous remarquons que cette autorégulation peut être facile pour certains et difficile pour d'autres.

Les résultats confirment également qu'une utilité perçue de l'apprentissage soit conservée en situation de travail. Les résultats montrent que cette fonction d'utilité est exercée par les pairs en situation de travail pour influencer l'apprentissage.

2.2. Sentiment d'autonomie

Comme le mentionnent les théories, l'autonomie est d'avoir sa propre pensée, d'être responsable de choisir et d'agir pour s'affirmer. Dans la notion d'autonomie, il y a la notion de continuité et de construction. L'autonomie n'est pas un sentiment fixe, mais « en devenir » qui interagit et s'adapte aux limites définies par l'environnement et la situation.

Pour le nouveau collaborateur en situation de travail, c'est dans sa capacité continue à s'adapter à la situation et à pouvoir prendre des décisions qu'il construit son autonomie. Les résultats

montrent que ce sentiment est renforcé par les pairs et la hiérarchie lorsque ceux-ci sont mis dans une situation où ils peuvent acquérir de nouvelles connaissances et se sentir reconnus compétents. La recherche d'un degré d'autonomie par le nouveau collaborateur est élevée, car il veut réussir sa mission. L'influence de la fonction d'autonomie exercée par les pairs et la hiérarchie dépend fortement du contexte organisationnel, relationnel et social. Les travaux de Vansteekiste et al. (2004) confirment par ailleurs, l'existence d'un contexte facilitant l'autonomie pour contribuer à un engagement élevé dans l'apprentissage (Bourgeois & Chapelle, 2006).

2.3. Sentiment d'appartenance

Comme l'expriment les théories, le désir d'appartenance dépend du degré d'importance qui est accordé à ce besoin par le sujet. D'une part, il est aussi dépendant du niveau de compétences relationnelles et communicationnelles d'un sujet et d'autre part, de l'environnement social avec lequel il peut se sentir « appartenir » et développer ce sentiment au travers d'échanges et d'expériences.

Les résultats obtenus montrent qu'un environnement social et l'exercice d'une activité commune renforcent le sentiment d'appartenance. Dans le cas de Martin, les interactions fréquentes avec le pair expert et les pairs novices révèlent ce phénomène. Nous pouvons constater le même phénomène dans le cas d'Evelyne lorsqu'elle peut avoir des échanges fréquents avec des collègues « protection » dans le cadre d'une activité d'interdépendance. Les analyses de Leslie et Martin confirment que les échanges et la réalisation d'activités partagées entre des pairs qui exercent le même métier renforcent le sentiment d'appartenance. Cette fonction est cependant peu exercée par la hiérarchie. Elle peut être exercée et avoir une influence dans l'apprentissage en situation de travail, s'il y a existence d'un groupe. Cela dépend également de l'environnement de travail et de la gestion de la relation au sein de la délégation.

2.4. Sentiment de compétence

Comme le font remarquer les résultats, les interactions avec la hiérarchie, les pairs et les formateurs viennent renforcer ce sentiment. Dès que les échanges sont constructifs, rassurent et reconnaissent la capacité d'un sujet, le sentiment de compétence est renforcé et entraîne un sentiment d'autonomie. L'exemple de Martin confirme que le sentiment de compétence peut être renforcé par un pair expert grâce à des feedbacks graduels et évaluatifs.

Par ailleurs, les résultats soulignent que les sentiments d'autonomie, d'appartenance et de compétence sont étroitement liés avec le besoin d'être valorisé et reconnu non seulement dans le rapport à soi-même, mais également dans le rapport à autrui. Au regard des théories et des résultats de nos analyses, il nous semble important que la fonction formation et la délégation travaillent conjointement pour concevoir un dispositif qui vienne renforcer ces trois sentiments dans l'apprentissage en situation de travail.

Chez tous les sujets, l'intérêt qu'ils portent à l'activité dont ils sont responsables est élevé. Nous pouvons remarquer que les sentiments d'autonomie, d'appartenance et de compétence sont soutenus par les pairs, la hiérarchie et les formateurs. Ces besoins dépendent des caractéristiques personnelles des sujets, ils sont à conquérir en permanence. L'influence de ces trois fonctions dépend également des dispositions personnelles et sociales des partenaires en situation de travail et de l'intérêt qu'ils accordent à vouloir exercer ces fonctions.

2.5. Identification

Selon les différentes approches théoriques, rappelons que l'identification est un processus mis en place inconsciemment par un sujet afin de reproduire les attitudes d'une autre personne et qu'il s'agit d'un mode de relation au monde constitutif de l'identité. De ce fait, le sujet d'identification vient également donner corps à un but identitaire.

Fondée sur les expériences sociales, sur nos processus intérieurs et la perception de nos propres réalisations, l'image de soi se transforme sans cesse. Elle intègre les nouvelles informations que l'expérience ou l'évaluation des autres lui font découvrir. Par conséquent, les divers aspects de l'image de soi peuvent à tout moment être activés et influencer nos comportements et nos motivations.

L'image de soi est également relative. Dès lors, les interactions permettent de l'influencer. Par ailleurs, les résultats confirment un lien étroit entre les fonctions d'identification, d'appartenance, de reconnaissance avec les fonctions d'apprentissage vicariant et de conflit sociocognitif. Les interactions entre Martin et ses pairs sont représentatives de ce phénomène. Grâce à la fonction d'identification exercée par un pair expert qu'il admire, Martin peut petit à petit reconstruire une image positive de soi et persévérer dans l'apprentissage, même si les étapes pour apprendre sont pour lui « douloureuses ». Bourgeois et Nizet (1997) soulignent que « l'individu » peut en effet apprendre également beaucoup par l'observation des essais et erreurs d'autrui, auquel il peut s'identifier » (p. 146). Comme le relève notre analyse, les individus ont tendance à modéliser leurs comportements en observant des personnes auxquelles ils peuvent s'identifier et qui les valorisent. L'admiration portée au statut du modèle et la valeur fonctionnelle de son comportement joue également un rôle important. En outre, l'identification se fait en fonction du niveau de similarité et du lien d'attachement qu'une personne a envers une autre (Lecomte, 2003).

D'une façon moins frappante, car les interactions ont été peu fréquentes, les résultats des autres analyses soulignent une fonction d'identification exercée par la hiérarchie dans le cadre de Leslie par le biais d'échange d'expériences similaires. Nous observons cette même influence chez Leila mais lors d'une fonction d'identification exercée par un pair, qui a le même métier.

La fonction d'identification est étroitement liée à la fonction d'appartenance, de compétence et au besoin de reconnaissance. Les résultats montrent que lorsque les partenaires de l'apprentissage en situation de travail exercent une fonction de reconnaissance, d'identification et de compétence, le nouveau collaborateur se sent valorisé et construit une image de soi positive. En outre, la fonction d'identification renforce le sentiment d'appartenance. L'identification fait donc naître le sentiment d'appartenance et de ressemblance à un groupe de collaborateurs.

2.6. Reconnaissance

Les interactions avec la hiérarchie et les pairs sont également source de reconnaissance. Les résultats montrent que cette fonction tend à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. La fonction de reconnaissance est source de valorisation. L'influence de cette fonction est très marquante chez Martin, car le pair expert peut confirmer l'image que Martin cherche à donner de lui. En outre, cette fonction est renforcée par des pairs novices. Comme le souligne Todorov(2002), la reconnaissance est nécessaire pour se sentir valorisé et exister. Il nous semble important que la fonction de reconnaissance soit exercée pour engager le nouveau collaborateur dans l'apprentissage en situation de travail. Dans le cadre de Martin, nous pouvons remarquer que cette fonction est exercée en continu, tandis que dans le cadre d'Evelyne, elle intervient à la fin de sa mission lorsqu'elle a la confirmation que son travail sera mis en œuvre.

2.7. Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est dépendant de l'intérêt et l'importance qu'un sujet perçoit de la tâche qu'il doit accomplir ainsi que de la confiance en ses capacités de réussir cette tâche. Les analyses montrent que toutes les fonctions identifiées et exercées par les partenaires dans l'apprentissage en situation de travail ont contribué à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

Ce sentiment dépend étroitement des interactions possibles avec la hiérarchie et les pairs de l'environnement de travail ainsi que de la relation qui a pu s'établir entre les partenaires. Un climat de confiance réciproque dans la relation est nécessaire pour que les feedbacks évaluatifs puissent être reçus et puissent renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. Il nous paraît également important que chaque partenaire de la relation possède les compétences sociales pour adresser, recevoir et accepter en retour des feedbacks formatifs ou évaluatifs.

Pour conclure, les résultats relèvent que la hiérarchie directe et les pairs (experts et novices), en fonction de leur disponibilité et de leur implication en situation de travail jouent un rôle déterminant pour faciliter le transfert et participer au développement des compétences. Ils peuvent transmettre de nouvelles connaissances en lien avec l'activité, favoriser la prise de distance, inciter à la réflexion et stimuler la motivation d'un nouveau collaborateur. De même, les formateurs, physiquement absents de l'apprentissage en situation de travail participent à leur manière au processus d'apprentissage du nouveau collaborateur, tant sur le plan cognitif que motivationnel.

Toutefois, les résultats montrent que les interactions n'ont pas lieu systématiquement. Elles sont irrégulières, à la fois formelles, et informelles, et se manifestent à des degrés différents en fonction des partenaires présents dans l'environnement de travail, de l'activité et des dispositions des partenaires à vouloir ou pouvoir exercer ces fonctions.

Même s'ils savent qu'ils peuvent avoir l'appui de leurs supérieurs et de leur pairs, les nouveaux collaborateurs n'osent pas forcément demander de l'aide à un collègue ou à la hiérarchie, et parfois ils ne savent pas vers qui se tourner. Ils font souvent face à l'imprévu et apprennent de leurs expériences. Les résultats mettent en évidence que plus les interactions avec les partenaires sont fréquentes et constructives plus les fonctions exercées entraînent un développement rapide des compétences et un sentiment de satisfaction. Ils montrent également que l'articulation d'un contexte relationnel symétrique avec des degrés d'expertise différents favorise l'apprentissage lors de la réalisation d'une activité en groupe. En ce sens, ils viennent confirmer les phénomènes observés dans les dispositifs d'apprentissage coopératif « la réalisation des objectifs de chacun requiert l'atteinte des objectifs des autres...(..)...et augmentent les possibilités d'interactions sociocognitives dans un contexte relationnel relativement symétrique » (Bourgeois, 2004, in Carré & Caspar, 2004, p. 310).

3. Retour à la question de recherche

Notre question générale de recherche se présentait comme suit :

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail ?

1^{ère} question de recherche

La première question de recherche a été la suivante :

Quels sont les autres significatifs des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail ?

Les résultats mettent en évidence que tous les collaborateurs dans l'environnement de travail, indépendamment du lien avec l'activité exercée, peuvent avoir un rôle dans le processus d'apprentissage. La confrontation avec des collaborateurs externes à la situation d'apprentissage proposent d'autres éclairages et expériences qui enrichissent la réflexion et favorisent l'acquisition de connaissances.

2ème question de recherche

Notre deuxième question de recherche se formule comme suit :

Quelles fonctions les autres significatifs exercent-ils dans les aspects cognitifs et motivationnels de l'apprentissage en situation de travail ?

Les résultats mettent en évidence que la hiérarchie, les pairs et les formateurs sont sources **de conflit sociocognitif, d'apprentissage vicariant, d'identification, de reconnaissance, de compétences, d'autonomie, d'appartenance, d'utilité et d'efficacité personnelle** dans l'apprentissage en situation de travail. Ils contribuent à relativiser les effets négatifs liés à l'apprentissage en termes d'effort et de temps à investir pour apprendre.

Nous retenons comme remarquables, les fonctions de conflit sociocognitif et d'apprentissage vicariant ainsi que les fonctions de reconnaissance et d'identification, car l'influence de ces fonctions contribuent à renforcer le sentiment d'appartenance, d'autonomie, de compétence et d'efficacité personnelle pour soutenir l'apprentissage en situation de travail.

Ainsi, les résultats de cette recherche identifient les autres suivants comme partenaires significatifs des interactions dans l'apprentissage en situation de travail, soit la hiérarchie directe, les pairs experts et les pairs novices, les formateurs ainsi que les pairs du programme de formation.

Force est de constater que si l'apprenant est disposé à apprendre de l'expert, c'est en lui qu'il peut trouver ses repères pour développer ses connaissances. L'expert « admiré » devient le modèle à suivre. Dans cette perspective, l'expert devient alors source d'identification pour favoriser le développement de compétences et participer à la transformation identitaire de l'apprenant en renforçant son image de « soi » ainsi que pour exercer les fonctions identifiées.

Par ailleurs, nous identifions le pair expert comme facilitateur de coopération et collaboration en regard de l'activité à accomplir aussi bien dans une dimension de performance que dans une dimension sociale et cognitive. En effet, pour l'apprenant l'expert revêt la figure de l'accompagnant dans l'action, mais peut prendre par défaut le rôle figuré de « formateur absent ». Cependant Martin soulève la difficulté dans la relation d'accepter qu'un pair chevronné soit à la fois un collègue et un formateur. Dans cette perspective, il aurait souhaité avoir davantage de connaissances sur le métier pour répondre dès le début plus efficacement aux exigences d'un collègue en regard de l'activité.

Les fonctions exercées par le pair montrent une importance plus significative de son rôle en situation de travail dans le développement non seulement de compétences individuelles, mais également de compétences collectives. Cependant, les fonctions de reconnaissance et d'identification sont aussi importantes pour un nouveau collaborateur lorsqu'il débute l'apprentissage en situation de travail, car c'est dans l'exercice de l'activité que la menace de compétence s'installe et peut altérer la relation.

Néanmoins, même si notre recherche confirme que les interactions avec les pairs et la hiérarchie ont une influence sur l'apprentissage en situation de travail, les résultats indiquent également que les interactions sociales ont une influence élevée lorsqu'elles sont fréquentes et organisées.

Faut-il attendre les difficultés pour que le nouveau collaborateur cherche l'interaction pour apprendre ? Faut-il anticiper les difficultés et favoriser les interactions pour optimiser le développement des compétences du nouveau collaborateur en situation de travail ?

Ayant mieux compris le rôle des interactions dans l'apprentissage en situation de travail et identifié les partenaires significatifs de la situation de travail ainsi que les fonctions que ces partenaires peuvent exercer pour influencer l'apprentissage, nous pouvons maintenant envisager quelques pistes de réflexions ainsi que des pistes pratiques pour favoriser le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail.

4. Pistes de réflexions

Nos analyses mettent en évidence la fonction de support social qui est exercée par la hiérarchie et les pairs dans l'apprentissage en situation de travail. Nous n'avons pas considéré cette variable pour analyser nos données. Nous remarquons que cette fonction est exercée pour aider le nouveau collaborateur à dépasser un état émotionnel. Les résultats soulèvent l'importance des feedbacks de soutien de la hiérarchie et des pairs pour permettre aux nouveaux collaborateurs de prendre de la distance avec les émotions pour continuer à agir.

Selon Bourrassa, Serre, Ross (2003), « L'émotion se manifeste lorsqu'une situation survient et qu'elle contraste, soit positivement et négativement, avec les attentes de la personne. La manifestation de l'émotion sera plus ou moins forte, selon l'importance de l'écart perçu entre ce qui est attendu et ce qui est attendu... Les émotions dévoilent l'importance d'un besoin ou d'une croyance... Elles dénoncent une valeur remise en question » (p. 67-69).

Pour Lazarus (1984), l'émotion permet d'étudier l'adaptation de l'individu. Elle peut être définie comme « un processus complexe, variable et flexible, qui entraînera, non pas une réponse comportementale programmée, mais plutôt une réponse singulière et adaptée, basée sur la signification que l'individu se construit, en interaction avec son environnement » (Lazarus, 1999 ; Lewis & Havilland, 1993 ; Philippot, 2007 ; Rimé, 2005).¹⁶

Par ailleurs, les travaux de Damasio (1999) mettent en évidence que lorsque les émotions et le corps sont dissociés de la cognition, il n'y a ni comportement rationnel ni apprentissage. Les émotions constituent donc une condition indispensable à une prise de décision rationnelle « l'émotion fait partie intégrante des procédures de raisonnement et de prise de décision » (p. 58).

Les émotions sont donc en rapport étroit et permanent avec les décisions et les actions que les individus peuvent prendre. Les émotions sont souvent évoquées dans le discours des sujets. Certains expriment la peur pour soi et pour les autres lors de situation inattendue dans l'exercice de leur activité. Les partenaires peuvent donc jouer un rôle important pour réguler les états

¹⁶ In *Appraisal theory ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions*, p. 73. Partie 3, p. 71-97. Extrait fourni par Etienne Bourgeois.

émotionnels qui affectent le sujet apprenant. Barbier & al, (2006) soulignent le rôle des émotions comme médiateur dans les effets motivationnels des tensions identitaires dans l'engagement en formation. Cette recherche ouvre la perspective d'explorer le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail par le biais des émotions.

Une autre piste de réflexions intéressante serait d'aborder l'apprentissage en situation de travail par le rôle de la culture. Comme le souligne Bourgeois (2009) « L'autre n'est pas seulement des personnes avec lesquelles le sujet interagit en situation, c'est aussi des groupes sociaux d'appartenance et de référence, qui ont leur propre culture, et avec lesquels le sujet entretient un certain rapport à la fois en termes d'identification et de participation effectives » (Bourgeois & al., 2009, p. 65-66).

Par ailleurs, les résultats de notre recherche montrent l'influence des interactions sociales sur l'apprentissage du sujet. Les fonctions exercées par les partenaires des interactions n'ont pas seulement une influence sur le nouveau collaborateur, mais également sur les partenaires eux-mêmes. Par sa nature « d'influence réciproque » et sociale, l'interaction provoque inévitablement un impact sur l'Autre dans la relation. Favoriser les interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail, c'est non seulement apprendre par l'autre, mais également avec l'autre et de l'autre, c'est donc aussi contribuer à l'apprentissage collectif et organisationnel. Quels liens pouvons-nous faire entre l'apprentissage individuel et collectif, ainsi qu'organisationnel ?

Lien avec l'apprentissage collectif

L'apprentissage individuel se caractérise par la capacité du sujet à chercher des informations et les transformer pour en tirer des leçons et lui permettre d'agir autrement dans une situation similaire ou nouvelle. C'est au travers de sa capacité d'auto-apprendre et de s'autoévaluer que l'individu va développer ses connaissances. En revanche, l'apprentissage collectif, par le biais de l'interaction va permettre d'échanger, de transmettre, d'informer et de capitaliser sur les connaissances et les compétences de l'Autre. La qualité de l'apprentissage repose alors sur la gestion des relations et la culture de partage des activités, les clarifications des rôles et les apports de chaque partenaire.

L'apprentissage collectif nécessite une capacité d'appropriation en permanence et se fonde sur les initiatives des partenaires. Comme le montrent les résultats, pour que l'apprentissage devienne collectif, il faut que la motivation devienne collective et que les partenaires de l'interaction puissent bénéficier des influences réciproques qui émergent des interactions sociales. L'analyse de Martin permet de confirmer cet argument en situation de travail « ...il fallait avoir la certitude que les quatre pouvaient maîtriser l'exercice. Donc, on a suivi les quatre à chaque fois, toute l'équipe était là, quand un passait on assistait toujours, et le soir on faisait un debriefing sur l'exercice et voir ce qu'on pouvait améliorer » (126-129).

Comme le met en évidence la recherche, les fonctions d'apprentissage vicariant, de conflit sociocognitif, d'identification, de reconnaissance et d'efficacité professionnelle sont des leviers cognitifs et motivationnels qui, en interaction, influencent l'apprentissage collectif. Par ailleurs, Bandura (2003) souligne que le sentiment d'efficacité personnelle est au cœur de la motivation et de ses manifestations tant sur le plan individuel que collectif « la croyance qu'ont les gens de pouvoir produire collectivement des effets est une composante essentielle de l'agentivité collective ». L'efficacité collective n'est pas simplement la somme des croyances des individus en leur efficacité, mais il s'agit plutôt d'une caractéristique émergente du groupe, produite par des dynamiques coordonnées et interactives...(...). Les croyances d'efficacité individuelle et collective contribuent ensemble à l'adaptation humaine au changement. » (Lecomte, 2003, p. 18).

Liens avec l'apprentissage organisationnel

L'apprentissage organisationnel repose sur une vision partagée du développement des compétences. Pour que l'apprentissage devienne organisationnel, il implique la capacité de chaque

collaborateur à apprendre de l'expérience et à évoluer par le biais des interactions. Dans cette perspective, l'organisation doit favoriser l'esprit de coopération et d'initiative dans les situations de travail afin d'enraciner les pratiques, les expériences et les compétences-clés de l'organisation.

Koenig (2006) définit l'apprentissage organisationnel comme « un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes » (p. 297). Pour contribuer au savoir de toutes les activités de l'organisation, le développement des compétences ne repose plus sur un processus individuel, mais il doit s'articuler au développement d'une compétence collective et prendre appui sur l'expérience et la réflexivité de chaque acteur. Il s'agit donc d'apprendre en permanence de nouveaux savoirs, de les transmettre et de les mettre en œuvre. Pour influencer l'apprentissage collectif, il s'agit donc de favoriser les interactions avec le collectif de travail pour « apprendre à apprendre » des situations de travail et des partenaires en situation de travail. Dans cette perspective, l'apprentissage en situation de travail constitue une source d'apprentissage collectif et organisationnel.

5. Pistes pratiques

Suite à nos résultats, nous pensons que, pour que les fonctions exercées par les divers partenaires de la situation de travail soient efficaces dans l'apprentissage, elles doivent être soutenues par un dispositif d'accompagnement.

Rappelons que l'enjeu de l'apprentissage en situation de travail est de pouvoir transférer des connaissances acquises en situation de formation dans la pratique et de s'interroger sur sa pratique, d'encourager une pensée réflexive sur la pratique pour favoriser le développement des compétences. En parlant de l'apprenant, Bellier (1999) souligne bien qu'il « est indispensable qu'il puisse continuer à puiser dans les ressources dont il a besoin face à l'action, qu'il puisse être épaulé concrètement dans la compréhension de ce qui rend la « transformation » des savoirs en compétences, qu'il puisse découvrir sa « zone proximale de développement » en situation réelle, ce qui suppose l'accompagnement du formateur » (p. 86). Bourgeois (2008) soutient cette argumentation, l'apprentissage en situation de travail « nécessite un encadrement, un accompagnement spécifique. » (p. 7).

Bourgeois (2008) propose divers dispositifs sont en mesure de favoriser les interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail.

Le coaching offre la possibilité qu'une tierce personne stimule la pensée réflexive de l'apprenant sur sa pratique. Bruce et Pepitone (2008) définissent le coach comme une personne « qui met son expérience, ses encouragements, et sa compréhension au service d'une autre pour lui permettre d'obtenir de meilleures performances » (p. 204).

Le mentoring offre à l'apprenant la possibilité de transférer les connaissances acquises en formation dans la situation de travail. Le mentor devrait être idéalement un pair ayant une haute maîtrise du métier à exercer pour guider l'apprenant à apprendre le métier.

L'action learning, la communauté de pratique et le buddying offrent la possibilité d'apprendre avec des pairs de même niveau et exerçant une activité similaire à celle de l'apprenant. L'action learning influence l'apprentissage par la résolution de problèmes en groupe restreint et sur une période limitée. Les communautés de pratique sont conçues pour interagir à distance et permettent de partager des thématiques susceptibles d'influencer l'apprentissage

Le buddying favorise les interactions entre l'apprenant et un pair exerçant le même métier. Il peut s'agir d'un collègue dans le même environnement de travail ou dans un autre lieu avec lequel l'apprenant peut échanger sur ses difficultés et ses doutes.

Le journal d'apprentissage offre la possibilité à l'apprenant d'exercer une pratique réflexive de façon personnelle. Il peut servir de support à des interactions avec les pairs, un mentor et un coach.

En outre, les plateformes d'apprentissage encouragent l'accès à distance à des ressources d'apprentissage et favorisent les interactions entre les divers partenaires de l'apprentissage de la situation de travail, c'est-à-dire, les pairs, la hiérarchie, les formateurs et les apprenants.

Pour mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage en situation de travail, il nous semble important de procéder à un travail d'ingénierie qui permette d'identifier les acteurs significatifs de l'accompagnement, les besoins des acteurs, l'environnement de travail et les compétences attendues pour l'activité qui sera exercée par le nouveau collaborateur. Ceci implique la définition des objectifs de l'apprentissage en situation dispositif qui pourront être évalués à la fin de l'apprentissage en situation de travail. La réalisation d'un dispositif d'évaluation sera également nécessaire pour vérifier les effets de l'apprentissage en situation de travail. Comme le dispositif a lieu non plus en situation de formation, mais en situation de travail et dans l'exercice même de l'activité, les activités d'ingénierie sont à entreprendre avec l'implication des divers acteurs de la situation de travail. Par ailleurs, les responsabilités et les rôles que chacun des partenaires, soit la hiérarchie, les pairs, les formateurs et l'apprenant, vont exercer dans le dispositif d'apprentissage en situation sont à préciser.

Pour les formateurs, il s'agit également d'impliquer la hiérarchie pour définir la structure d'accompagnement du dispositif et d'identifier les besoins de la hiérarchie en termes de ressources et de compétences pour accompagner l'apprentissage en situation de travail. Fernandez et Savann (2009) soulignent l'importance d'impliquer la hiérarchie directe dans le transfert « l'encadrement, en particulier « le management de proximité », doit recevoir une préparation à la fonction tutorale, à la conduite des entretiens professionnels et à l'élaboration et la mise en œuvre des actions de formation de leurs collaborateurs » (p. 128).

En effet, la hiérarchie directe est principalement axée sur l'atteinte des objectifs et des résultats. Pour accompagner, elle doit apprendre à se distancer du quotidien pour ne plus être celle qui dit, mais celle qui fait évoluer ses propres comportements et amène les autres à changer. Elle doit donc apprendre à favoriser la production de groupe de travail entre le nouveau collaborateur et les pairs. Elle doit apprendre à investir du temps dans la relation avec le nouveau collaborateur.

Dans cette perspective, divers dispositifs se profilent : un dispositif qui permette d'être formé à l'accompagnement et un dispositif d'accompagnement qui structure l'apprentissage en situation de travail.

Pour la fonction formation, il est donc nécessaire qu'elle se donne les moyens de former les formateurs sur les différents dispositifs d'accompagnement pour que ceux-ci puissent ensuite définir le dispositif d'apprentissage en situation de travail approprié à l'environnement de travail. Elle doit s'efforcer de travailler en partenariat avec la hiérarchie directe, communiquer le projet de formation, et assurer sa mise en œuvre ainsi que le suivi de la formation avec les divers collaborateurs concernés. Rappelons que c'est par le biais des managers de proximité que sont transmises les valeurs de l'entreprise. Pour l'apprenant, comme nous avons pu le constater, il est important que le dispositif d'accompagnement soit explicite et présenté clairement et réellement mis en œuvre. Le formateur doit devenir le « médiateur » de l'apprentissage en situation de travail afin de garantir le processus de formation.

D'un point de vue organisationnel, il nous semble important que la direction valorise et officialise le rôle des pairs et de la hiérarchie directe dans l'accompagnement de l'apprentissage en situation de travail, pour que cette nouvelle « fonction d'accompagnant » fasse partie intégrante, non seulement du processus de formation, mais également de l'institution. Dans cette perspective, elle doit favoriser les activités collectives pour encourager les interactions sociales dans l'organisation et encourager les espaces de discussions formelles ou informelles qui favorisent l'écoute, le feedback, le partage d'activités et le retour sur expérience. En outre, elle doit être l'alliée de la fonction formation et de la hiérarchie en leur fournissant les moyens et les ressources nécessaires afin de soutenir l'apprentissage en situation de travail.

En ce qui concerne notre terrain d'étude, les résultats montrent que l'apprentissage en situation de travail du programme d'intégration ne repose pas sur un dispositif d'accompagnement. Celui-ci n'est du reste pas perçu comme tel par les nouveaux collaborateurs. L'encadrement en situation de travail semble dépendre du bon vouloir des personnes qui sont en poste à un moment donné. Nous avons le sentiment que les partenaires de la situation de travail ne comprennent pas le rôle qu'ils doivent jouer dans l'apprentissage en situation de travail. Il n'y a pas d'interactions de la part de la fonction formation avec les partenaires du terrain et l'apprenant, si ce n'est pour l'envoi et la réception de questions et des expériences vécues pour alimenter le module de renforcement. Le dispositif d'apprentissage en situation de travail était pourtant bien pensé, mais probablement pas assez communiqué, compris, voire accepté par tous les acteurs concernés. Le programme d'intégration, avait pourtant prévu que la hiérarchie dans la délégation encadre le nouveau collaborateur l'apprentissage en situation de travail. Cependant, les résultats montrent que l'articulation du module de base et de l'apprentissage en situation fait défaut. Cette réalité vient confirmer la théorie, car elle montre qu'un dispositif d'apprentissage en situation de travail doit être accompagné pour être efficace.

La fonction formation peut-elle se contenter d'un dispositif d'apprentissage peu structuré pour développer rapidement les compétences d'un nouveau collaborateur en situation de travail ? Evidemment, non ! Quels dispositifs proposer pour encourager les interactions sociales en situation de travail ? Et comment les encourager ?

Pour répondre à cette question, il me semble important de bien définir les rôles des partenaires de l'apprentissage en situation de travail.

Comme nous le constatons, l'apprentissage en situation de travail modifie le rôle traditionnel du formateur. Cependant, son rôle semble rester le même aux yeux des apprenants. Le formateur est perçu comme « l'être supérieur ». C'est celui qui détient le savoir et la vérité sur la « bonne » pratique. C'est la personne en qui on peut avoir confiance et avec qui il est possible de partager doutes et angoisses : « *Un formateur, cela ressemble à une image d'une personne subissante, on se dit que ce qu'il va nous dire est forcément juste, alors que quand on est entre délégués, qu'on a deux trois d'expérience, on se dit : est-ce que c'est vraiment la bonne technique ?* » (502-505), « *pour moi, c'est toujours différent d'en parler avec des collègues, et d'avoir un avis... par quelqu'un d'extérieur, d'un formateur, on va dire..., de quelqu'un qui va peut-être me conseiller des outils...* » (486-488).

Comment s'assurer que le pair expert et la hiérarchie soient acceptés dans leur rôle de « formateur » ? Quelles sont les bonnes raisons pour le pair ou la hiérarchie d'aider un nouveau collaborateur à devenir compétent comme eux, voire plus ? Comme la formation participe-t-elle à cette transformation ?

Pour notre terrain d'étude, dans l'apprentissage en situation de travail, c'est l'articulation possible des fonctions exercées par les pairs, la hiérarchie et le formateur qui me semble intéressante pour influencer l'apprentissage. L'environnement étant complexe, varié et n'offrant pas toujours la

possibilité de favoriser des interactions fréquentes du à l'urgence des activités opérationnelles, il est important que la formation puisse assurer le déroulement de l'apprentissage en situation de travail et d'offrir des dispositifs d'accompagnement variés sur lesquels le nouveau collaborateur puisse s'appuyer en cas de besoin. Ceci a aussi pour avantage de ne pas « enfermer » l'apprentissage en situation de travail dans une structure trop rigide pour laisser le potentiel de la situation agir.

Il s'agit pour la formation de redéfinir l'ingénierie du dispositif d'apprentissage en situation de travail en tenant compte de la diversité des contextes en situation de travail et de chercher avec la hiérarchie des solutions pour combler ces disparités. La formation doit s'assurer que la hiérarchie directe comprenne les enjeux de l'apprentissage en situation de travail et le rôle qu'elle doit exercer dans ce dispositif pour qu'elle puisse définir une structure « d'accompagnement » pour le nouveau collaborateur au sein de la délégation, c'est-à-dire désigner les personnes dans son équipe qui sont susceptibles de devenir un « mentor », par exemple. La formation doit également impliquer la hiérarchie directe dans la définition des objectifs de l'apprentissage en situation de travail et de son dispositif d'évaluation.

Nous recommandons que les formateurs du siège jouent le rôle de médiateur ou de coach entre les apprenants et la hiérarchie, mais également entre les formateurs de terrain.

Comme le terrain d'étude dispose d'un centre de ressources éducatives, il a également un rôle pour favoriser les interactions entre les divers collaborateurs en proposant des ressources d'apprentissage pour les collaborateurs et les formateurs. Grâce à la plateforme d'apprentissage institutionnelle, le formateur peut rester présent dans le processus de formation et il peut exercer une fonction d'identification et de conflit sociocognitif. Nous proposons l'ouverture d'un « compte » sur la plateforme pour les nouveaux collaborateurs au début de la formation afin qu'ils puissent avoir entre autre accès aux ressources documentaires du contenu du module de base une fois sur le terrain. Par ailleurs, la plateforme pourrait devenir le lien entre module de base et apprentissage en situation de travail pour l'échange d'information entre pairs de la formation et formateurs durant le processus de formation. Les fonctions exercées par les formateurs seraient source de conflit sociocognitif et auraient pour effet de renforcer le sentiment d'appartenance, d'autonomie et de compétence dans l'apprentissage en situation de travail.

Concernant le journal d'apprentissage distribué dans le module de base : à quoi sert-il s'il n'est pas utilisé à sa juste valeur sur le terrain ? Comment l'apprenant peut-il trouver un intérêt à l'utiliser pour lui-même, s'il n'expérimente pas l'utilité pour échanger ses réflexions sur sa pratique ? La mobilisation d'une certaine énergie et discipline pour utiliser le journal est liée aux dispositions motivationnelles et cognitives du sujet et nous pensons que l'attitude réflexive peut s'apprendre.

Nous recommandons de renforcer les bénéfices de l'utilisation personnelle du journal d'apprentissage. Pourquoi ne pas proposer l'utilisation du journal d'apprentissage dès le module d'autoformation pour ensuite mettre en pratique l'utilisation du journal par le biais d'interactions avec les formateurs et les pairs durant la formation de base pour valoriser les mécanismes de la pratique réflexive et de soutenir l'apprenant à « entrer » dans cette pratique. En outre, cette activité d'apprentissage pourrait servir d'exercice pratique pour mettre en évidence les compétences sociales requises dans la gestion des relations dans l'apprentissage en situation de travail et à « autonomiser » le nouveau collaborateur à prendre des initiatives dans l'apprentissage en situation de travail pour que lui aussi cherche à favoriser les interactions.

Cependant, nous sommes conscients que ces recommandations nécessitent un grand effort de coordination entre les divers acteurs impliqués et qu'elles dépendent fortement de la stratégie organisationnelle. La formation ne peut, à elle seule, garantir l'efficacité de l'apprentissage en situation de travail sans le soutien de l'organisation à vouloir favoriser les interactions sociales. Comme le souligne Yatchninovsky (2000), convoquer les interactions sociales dans l'apprentissage, c'est aussi convoquer le relationnel dans l'entreprise et s'appuyer sur une démarche systémique

pour favoriser l'association de facteurs pour faciliter l'apprentissage, car celle-ci « met en relation et s'appuie sur le relationnel pour évoluer » (p. 89).

Conclusion

1. Limites de la recherche

D'un point de vue de la recherche, nous réalisons qu'il aurait été intéressant d'avoir plus d'informations concernant le nombre de personnes dans l'environnement de travail. Ceci nous aurait permis d'identifier si les interactions peu fréquentes étaient dues à l'absence de partenaires dans l'environnement de travail ou à des dysfonctionnements d'ordre organisationnel ou relationnel. Cette information nous paraît utile pour concevoir les dispositifs d'apprentissage en situation de travail. Elle peut nécessiter des programmes de formation supplémentaires pour faire en sorte que la mise en œuvre d'un dispositif soit efficace.

Etant donné la diversité des métiers et des lieux d'apprentissage, une vraie comparaison sur les différences et les similitudes n'a guère été possible.

Il serait également tentant d'entreprendre cette recherche en interrogeant la hiérarchie, les pairs et les formateurs pour comprendre comment ils perçoivent leurs rôles dans l'apprentissage en situation de travail.

D'un point de vue personnel, analyser les processus cognitifs et motivationnels dans les interactions sociales n'a pas toujours été facile. Nous sommes conscients que notre manque d'expertise dans l'analyse du discours et de la réalité de la vie en délégation ne nous a pas probablement pas permis d'identifier toutes les fonctions. Au regard de notre cadre théorique, nous avons eu parfois le sentiment de n'avoir pas assez questionné la situation d'apprentissage durant les entretiens pour saisir les diverses fonctions. En revanche, poser des questions plus pertinentes sur les interactions auraient été perçues comme intrusives de la part des sujets et, partir du cadre théorique n'aurait pas donné lieu à des informations qui ne peuvent émerger que dans une relation de confiance.

Par ailleurs, les limites de la recherche tiennent également au fait que la réalisation d'un mémoire, pour la première fois, est un apprentissage d'envergure tant sur le plan méthodologique que sur le plan théorique. Nous espérons que les cours de méthodologie de la recherche font maintenant partie du cursus de la formation pour adultes pour les futurs apprenants. En outre, comme l'expriment les sujets interviewés, l'apprentissage passe par une série de sentiments et d'émotions diverses qui sont parfois difficiles à gérer, surtout lorsque la vie quotidienne est également traversée par de fortes émotions.

2. Apports de la recherche

Nous évoquerons tout d'abord les apports personnels que cette recherche a constitués, puis sur le plan professionnel. Nous avons réalisé que l'écriture d'un mémoire ne doit pas être éloignée de la situation de formation. Lorsque la formation est terminée, l'apprenant adulte « senior » peut enfin revenir à une vie normale et prendre des rythmes de vies différents. L'effort à consentir pour retourner aux études après une longue rupture et surtout pour la réalisation d'un mémoire a été une surprise pour nous. Nous avons été étonnés d'éprouver autant de difficultés. Nous avons l'impression d'être parfois complètement déconnectés et ne plus rien savoir. Un accompagnement soutenu est donc fortement conseillé pour quelqu'un qui a terminé sa formation. Nous profitons à cette occasion de remercier le Professeur Etienne Bourgeois pour sa patience et son encadrement.

Vivre les mêmes émotions que les sujets exprimaient a été une possibilité de mieux ressentir les fonctions qui pouvaient être exercées dans les interactions. Cette recherche a également permis d'apporter des connaissances supplémentaires à notre bagage universitaire. Notre formation ayant été plutôt axée sur l'ingénierie, la planification stratégique de l'évaluation ainsi que les technologies de la formation, nous concentrer sur les dimensions micros de la formation a été une expérience enrichissante et nouvelle.

3. Conclusion générale

Comme nous l'avons exposé dans notre problématique, l'apprentissage en situation de travail repose sur le transfert des compétences et la réflexivité sur la pratique ainsi qu'une réflexion individuelle. Les interactions ne s'opèrent plus entre formateurs et apprenants, mais entre l'apprenant en situation de travail et son environnement. Considérant le rôle des interactions sociales comme constitutives de l'apprentissage et du développement cognitif, nous nous sommes premièrement demandés quels étaient les personnes de l'environnement de travail susceptibles d'interagir avec l'apprenant et influencer sur l'apprentissage, et, deuxièmement, en quoi ces personnes, en situation de travail, pouvaient conditionner l'apprentissage, en rapport à deux aspects de l'apprentissage, soit les aspects cognitifs et les aspects motivationnels.

Pour explorer le rôle des interactions sociales dans la dimension cognitive de l'apprentissage, nous nous sommes appuyés sur la théorie du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981) et l'apprentissage vicariant (Bandura, 1977) ; pour la dimension motivationnelle de l'apprentissage, nous nous sommes référés aux dimensions de la valeur perçue et l'expectancy (Eccles & Wigfield, 2002).

Notre recherche a été effectuée auprès du Comité international de la Croix-Rouge. L'institution venait de mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage en situation de travail lorsque nous étions en stage. Manifestant notre intérêt pour les interactions sociales dans l'apprentissage en situation, le CICR nous a autorisés à conduire cette recherche. Pour comprendre le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail, nous avons analysé la situation d'apprentissage de quatre nouveaux collaborateurs ayant suivi le dispositif d'apprentissage en situation de travail. Les résultats de cette recherche mettent en évidence les pairs, la hiérarchie directe et les formateurs comme partenaires significatifs de l'apprentissage en situation de travail.

Dans les aspects cognitifs de l'apprentissage, les résultats nous montrent que les pairs, la hiérarchie et les formateurs sont source de conflit sociocognitif et d'apprentissage vicariant. Dans ses aspects motivationnels, les fonctions exercées par les pairs, la hiérarchie et les formateurs sont source d'utilité perçue, d'appartenance, d'autonomie, de compétence, de reconnaissance, d'identification et d'efficacité personnelle.

Les résultats mettent en évidence l'importance du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage en situation de travail. La recherche offre des perspectives pour comprendre le rôle des interactions dans l'apprentissage en situation de travail sous l'angle des émotions ou de la culture. Elle propose de renforcer l'apprentissage en situation par des dispositifs d'accompagnement pour que les interactions sociales pour influencer la réflexivité sur la pratique, le transfert et le développement de nouvelles compétences.

Arrivé au terme de cette aventure, nous espérons avoir un jour l'opportunité de concevoir un dispositif d'apprentissage en situation de travail !

Références bibliographiques

- ALBARELLO, L. (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- BANDURA, A. (1996). *Principles of behavior modification*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- BANDURA, A. (1977a). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-195.
- BANDURA, A. (1977b). *Social learning theory*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit de l'anglais par Jacques Lecomte. Préface de Philippe Carré. Paris: De Boeck.
- BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, E., DE VILLERS, G., & KADDOURI, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'harmattan.
- BELLIER, S. (1999). *Ingénierie en formation des adultes*. Paris : Editions Liaisons.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- BLANCHET, A. & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- BLOCH, H., CHERMANA, R., DEPRET, E., GALLO, A., LECONTE, P., LE NY, J.-F., POSTET, J., & REUCHLIN, M. (2000). *Grand dictionnaire de Psychologie*. Paris : Larousse.
- BOUCHER, L.-P. & MOROSE, J. (1990). *Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.16, no.3, pp.415-431.
- BOURASSA, B., SERRE, F., ROSS, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Canada : Presse de l'université du Québec.
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J. (1997). *Apprentissages et formation des adultes*. Paris : PUF.
- BOURGEOIS, E. & al. (2009). *Encyclopédie de la Formation*. Paris : PUF.
- BOURGEOIS, E. (2008). *L'apprentissage en situation de travail au CICR. Document de référence*.
- BOURGEOIS, E, GALAND, B. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- BOURGEOIS, E, CHAPELLE, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF
- BOURGEOIS, E. & BUCHS, C. (sous presses). *Conflit sociocognitif et apprentissage en formation* in Carré, P., & Caspar, P. (sous presse). *Traité des sciences et technique de la formation*. Dunod : Paris (2^{ème} édition).
- BRUCE, A. & PEPITONE, J. (2008). *Motiver ses collaborateurs*. Paris : Maxima.
- CARRE, P. & CASPAR, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.

- CARRÉ, P. & FENOUILLET, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- CARVER, C.-S. & SCHEIER, M.-F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect : *A control-process theory*. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- CHARLOT, B. (2005). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Antropos. Paris : Poche éducation.
- CIFALI, M. & ANDRE, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- DAMASIO, A.-R. (1999). *Le sentiment même de moi. Corps, Emotions, Conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DARNON, C., BUTERA, F., MUGNY, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De LANNOY, J.-D. & FEYEREISEN, P. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Lausanne : Delachaux et Niestlé. S.A.
- DELAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- DENNERY, M. (2006). *Piloter un projet de formation*. Paris : ESF.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation*. Paris : PUF.
- ENLART, S. (2008). *Formation : Les dispositifs en question, Mise en débat, utilité, responsabilité*. Rueil – Malmaison : Editions Liaisons.
- ENLART, S. & JACQUEMET, S. (2007). *Préalables à l'ingénierie de formation*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- ENLART, S. & MORNATA, C. (2006). *Concevoir des dispositifs de formation d'adulte*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- FERNANDEZ, A.-F. & SAVANN, F. (2009). *Manager la formation aujourd'hui*. Paris : ESF.
- FISCHER, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- FRAGNIERE, J.-P. (2001). *Comment réussir un mémoire*. Paris : Dunod.
- GAUTHIER, B. (2003a). Introduction. In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4^e éd., p. 1-18. Québec : Presses de l'université du Québec.
- GOHYER, C. & SCHEIFLER, M. (1993). *La question de l'identité*. Montréal : Logiques.
- HONNETH, A. (2008). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les éditions du Cerf.
- LAPLANTINE, F. (1985). *L'anthropologie*. Paris : Payot.

- LEBOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/ESKA
- LE MOIGNE, J.-L. (1977). *La théorie du système général*. Paris : PUF.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2004). *La gestion des compétences*. Paris : Editions d'organisations.
- LEVY-LEBOYER, C. (2002). *La motivation en entreprise*. Paris : Editions d'organisations.
- LIPIANSKY, E. (1990). *Identité subjective et interaction*. In C.Camilleri, J.Kastersztein, E. M.
- KADDOURI, M. (2001). *Vers une typologie des dynamiques identitaires*. In Revue questions de Recherches en Education – 2, 2001. Action et Identité : enjeux pour la recherche en formation. (pp. 163-176). Paris : CNAM.
- KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Evreux : Armand Colin.
- KOENIG, G. (2006). *L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux*. Revue française 2006/1, no 160, pages 293-306. Paris : Lavoisier.
- MEIGNANT, A. (2006). *Manager la formation*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.
- MUGNY, G. (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives, Collection " Que sais-je? "*. Paris : Presses universitaires de France.
- MUCCHIELLI, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- NUTTIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- ORMROD, J. E. (1999, 1995). *Human Learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc –Simon & Schuster/ A Viacom Company.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?* Cahiers pédagogiques no 384, mai, p. 14-19.
- MARC, E. & PICARD, D. « Interaction », *Vocabulaire de la psychosociologie*, Erès, 2006.
- MARC, E. & PICARD, D. (1996). « Interaction sociale », *Vocabulaire de la psychologie*, 2002.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In Benoît Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, pp. 293-316. Québec : Presses de l'université du Québec.
- SCHUNK, D. H. (2000). *Learning theories: an educational perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc – Pearson Education.

TODOROV, T. (2002). *La vie commune*. Paris : Editions du seuil.

VALLERAND, R. J. & THILL, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Edition De Boeck.

VAN DER MAREN, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2ème éd.). Bruxelles: Edition de Boeck.

YATCHNINOVSKY, A. (2000). *L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité*. Paris : ESF.

ZARIFIAN, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Editions Liaisons.