



**HAL**  
open science

# Etude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation : transformation du rapport à soi et aux autres

Marlène Manach

## ► To cite this version:

Marlène Manach. Etude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation : transformation du rapport à soi et aux autres. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2019. Français. NNT : 2019BRES0039 . tel-02344779

**HAL Id: tel-02344779**

**<https://theses.hal.science/tel-02344779>**

Submitted on 4 Nov 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE  
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

*Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique*

Spécialité : Sciences de l'éducation

Par

**Marlène MANACH**

**Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation**

Transformation du rapport à soi et aux autres.

Tome 1

Thèse présentée et soutenue à Brest, le 21 juin 2019

Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (EA 3875)

**Rapporteurs avant soutenance : Composition du Jury :**

Éric FLAVIER, Professeur, Université de Strasbourg

Christine VIDAL-GOMEL, Professeure, Université de Nantes

Brigitte ALBERO, Professeure, Université Rennes 2

Éric FLAVIER, Professeur, Université de Strasbourg

Minna PUUSTINEN, Professeure, INSHEA, Suresnes, *Présidente*

Christine VIDAL-GOMEL, Professeure, Université de Nantes

Jérôme GUERIN, Professeur, Université de Bretagne Occidentale, *Directeur de thèse*

Catherine ARCHIERI, Maîtresse de conférences, Université de Bretagne Occidentale, *Co-directrice de thèse*

**Invité**

Sébastien CHEVALIER, Professeur, Université de Bourgogne



*Cette thèse a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme investissements d'avenir portant la référence n° ANR-11-IDFI-0035*

# **Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation.**

Transformation du rapport à soi et aux autres.

*Par*

**Marlène Manach**

*Thèse dirigée par*

**Jérôme Guérin et Catherine Archieri**



Université de Bretagne Occidentale



**TALENTCAMPUS**  
— LES TRANSFORMATEURS —



## ***Remerciements***

Durant ces trois dernières années, mon parcours a été jalonné d'étapes et d'échanges qui ont enrichi mon travail de thèse et qui ont enrichi ma vie. Je souhaite donc remercier les personnes qui y ont contribué de près ou de loin.

Pour commencer, j'adresse mes sincères remerciements à mes directeurs de thèse, Catherine Archieri et Jérôme Guérin. Merci Catherine d'avoir cru en moi et en mon projet avant même qu'il ne commence. Ta confiance, ton soutien et ton aide ont été des moteurs qui m'ont permis d'avancer. Merci Jérôme de m'avoir transmis une rigueur scientifique essentielle pour ce travail. Ton aide fut précieuse pour « transformer » une route sinueuse en ligne droite. Merci à vous deux pour votre accompagnement et vos encouragements.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté de lire et de réviser mon travail.

Je remercie chaleureusement TalentCampus pour son soutien financier qui m'a permis de mener ce travail dans des conditions optimales. Ce soutien fut également un soutien humain de la part de toute l'équipe, par leur accueil, leur disponibilité et leur amitié. Merci pour votre confiance. J'espère que notre belle collaboration perdurera.

Un grand merci à tous les participants à ce travail, en particulier Christine, Dan, Alice et Elen. Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans votre aide. Merci pour votre confiance et votre disponibilité.

Je souhaite remercier les doctorants et les enseignants-chercheurs qui ont participé aux séminaires mensuels « enaction et activité humaine » organisés par Jérôme Guérin, ainsi que les membres du laboratoire CREAD. Nos échanges fructueux m'ont permis de progresser.

Enfin, je tiens à remercier du fond du cœur mes proches d'être à mes côtés. C'est votre amour qui a fait de moi celle que je suis aujourd'hui.

À Hervé, pour son amour et son soutien sans faille. Le meilleur est à venir...

## *Sommaire*

REMERCIEMENTS .....	5
SOMMAIRE.....	6
GLOSSAIRE.....	10
INDEX DES FIGURES.....	13
INDEX DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES ANNEXES .....	16
INTRODUCTION GENERALE .....	17
PARTIE 1 : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE .....	20
1 OBSERVER ET COMPRENDRE L'ACTIVITE DES ACTEURS EN SITUATION DE FORMATION ....	22
1.1 La formation des adultes : du champ de pratique au champ de recherche .....	22
1.2 La mobilisation de l'approche centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation.....	25
1.3 Questions en lien avec la formation aux compétences sociales .....	28
2 QUELS ENJEUX DANS LA FORMATION AUX COMPETENCES SOCIALES ?.....	29
2.1 Enjeux professionnels et sociaux .....	29
2.2 Enjeux pour la recherche en formation des adultes .....	34
3 REVUE DE LITTERATURE SUR LES COMPETENCES SOCIALES.....	42
3.1 Méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique .....	42
3.2 Compétences sociales : de quoi s'agit-il ? .....	45
3.3 Délimitation de l'objet d'étude.....	62
4 PRESENTATION GENERALE DE L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION ETUDIE : L'IDEFI TALENTCAMPUS.....	63
4.1 Projet global de formation de TalentCampus en tant qu'IDEFI .....	63

4.2	Présentation du terrain d'étude : le « parcours talents ».....	71
5	CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE.....	90
5.1	Le programme cours d'action .....	90
5.2	L'approche sociotechnique des environnements de formation.....	100
5.3	Articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique .....	108
5.4	Question de recherche.....	112
	CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	114
	PARTIE 2 : DEMARCHE ET METHODE.....	116
1	CONDITIONS CONTRACTUELLES ET ETHIQUES .....	117
1.1	Contractualisation avant la formation .....	117
1.2	Contractualisation sur le terrain .....	118
2	PRESENTATION DES PARTICIPANTS.....	120
2.1	Quatre participants à l'ensemble de la recherche.....	120
2.2	Quatorze autres participants .....	121
2.3	Cinq formateurs-concepteurs et les deux fondateurs de TalentCampus .....	122
3	RECUEIL DES MATERIAUX EMPIRIQUES.....	123
3.1	Enregistrements de l'activité des participants .....	123
3.2	Entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation .....	124
3.3	Entretiens semi-directifs menés auprès des autres participants .....	126
3.4	Entretiens de remise en situation menés trois mois et six mois après la formation .....	127
3.5	Entretiens menés auprès des formateurs-concepteurs et des fondateurs .....	128
	CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE .....	129
	PARTIE 3 : RESULTATS .....	130
1	ÉTUDE DU COURS DE VIE DES PARTICIPANTS : ETUDE DIACHRONIQUE .....	132

1.1	Méthode de construction des données pour l'étude diachronique .....	133
1.2	Description du cours de vie de Christine .....	141
1.3	Description du cours de vie de Dan.....	155
1.4	Description du cours de vie d'Alice .....	163
1.5	Description du cours de vie d'Elen .....	177
1.6	Transformer son rapport aux autres : constats après la formation .....	186
1.7	Conclusion de l'étude diachronique.....	189
2	ÉTUDE DES COURS D'ACTION DES PARTICIPANTS SUR UN MEME EPISODE DE FORMATION : ETUDE SYNCHRONIQUE.....	190
2.1	Méthode de construction des données pour l'étude synchronique .....	191
2.2	Réaliser un projet en groupe .....	203
2.3	Réfléchir et débriefier avec les autres sur son action et sa place dans le groupe .....	209
2.4	Prendre la parole devant les autres et les écouter .....	216
2.5	Se mettre en scène au sein d'un projet collectif pour exprimer quelque chose sur soi .....	221
2.6	Échanger des messages écrits positifs avec les autres.....	230
2.7	Conclusion de l'étude synchronique .....	236
	CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	238
	PARTIE 4 : DISCUSSION .....	240
1	DISCUSSION DES RESULTATS.....	241
1.1	La formation comme levier de transformation d'habitudes d'activité relatives à soi et aux autres .	241
1.2	Influences des éprouvés et des émotions dans le rapport à soi et aux autres en situation de formation.....	248
1.3	Configurations pour l'apprentissage : dimension sociotechnique de l'environnement de formation 252	
2	PISTES PRAXEOLOGIQUES POUR LA FORMATION.....	263
2.1	L'entretien de remise en situation comme aide à l'action.....	263
2.2	L'usage repensé des artefacts comme aide à l'intervention .....	265

2.3	La prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence comme aide à la formation	267
3	LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE.....	275
3.1	Limites de l'étude .....	275
3.2	Perspectives de recherche .....	278
	CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE.....	282
	CONCLUSION GENERALE .....	283
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	285
	TABLE DES MATIERES .....	307

## *Glossaire*

Ce glossaire a pour but de recenser les termes les plus significatifs relatifs à des concepts mobilisés dans l'étude. Ils sont présentés par ordre alphabétique. Les définitions proposées sont en lien avec une approche centrée sur l'analyse de l'activité.

**Activité humaine :** Expression d'un rapport entre l'acteur et son environnement. Cette activité est à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, individuelle et collective, cultivée et vécue (Theureau, 2006).

**Affect/ état affectif :** Les affects (ou états affectifs) correspondent à des **éprouvés** et sont des variations (Barbier, 2017, 2018), des processus dynamiques d'adaptation de l'individu à son environnement physique et/ou social (Ria, Récopé, 2012), qui alimentent l'individu en sensations agréables ou désagréables et qui orientent des tendances d'activité (envie ou répulsion) (Barbier, 2017, 2018).

**Apprenant :** Toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance (Gaté, 2009). Le terme « apprenant » (ou « sujet apprenant ») est utilisé dans ce travail pour évoquer les personnes inscrites à la formation TalentCampus (participant ou non à l'étude) ou la formation en général.

En ce qui concerne spécifiquement les personnes ayant participé à l'étude, le terme « **participant** » est utilisé pour évoquer les quatre apprenants suivis tout au long de la formation et après la formation (Christine, Dan, Alice et Elen). Le terme « **apprenants partenaires** » est utilisé pour évoquer les quatorze autres apprenants ayant accepté de participer à l'étude de manière plus ponctuelle. Les formateurs sont nommés « **formateurs-concepteurs** » ou uniquement « **formateurs** » sans distinction car tous les formateurs interrogés conçoivent et animent les actions de formation. Le terme « **acteurs** » concerne l'ensemble des personnes participants à l'étude (apprenants et formateurs).

**Apprentissage :** Les apprentissages sont des transformations d'habitudes d'activité valorisées par le sujet concerné et/ou par son environnement (Barbier, 2017).

C'est l'acquisition par les individus de modes d'action nouveaux pour eux, issus du patrimoine culturel en relation ou non avec un projet intentionnel de transmission de ces modes d'action par une instance de formation (Durand, 2008).

Dans le cadre du programme cours d'action de Theureau (2006), l'apprentissage relève d'un processus de construction de types et de validation/ invalidation permanente de types déjà construits.

Selon Dewey, l'apprentissage est un processus de construction de sens autour de son activité (Bourgeois, Albarello, Barbier, Durand, 2013).

**Artefact** : interface qui permet la réalisation d'une action humaine. L'artefact peut être naturel, matériel (un outil) ou symbolique (un concept, une prescription) et est défini par celui qui l'utilise (Simonian, 2015).

**Développement** : C'est la transformation du répertoire d'action des individus et des collectifs qu'ils constituent, en relation ou non avec un projet intentionnel d'accompagnement par une instance de formation (Durand, 2008).

**Émotion (s)** : processus dynamiques de courte durée (Ria, Récopé, 2012) qui surviennent lorsque l'individu se trouve contraint à renoncer à ses habitudes d'activité (Barbier, 2017, 2018). Les émotions émergent d'une rupture entre les attentes des individus et leur perception de la situation (Livet, 2009).

**Environnement de formation** : organisation d'un ensemble dynamique de ressources humaines et matérielles stratégiquement mises en relation à des fins différentes selon l'intention de formation (Albero, 2011 ; Albero, Guérin, Watteau, 2019).

**Expérience** : L'expérience acquise en situation est le produit d'un processus de construction (ce que comprend et ce que fait la personne de son vécu) et devient une ressource possible pour permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires (Zeitler, Guérin, Barbier, 2012).

**Habitude** : au sens de J. Dewey (1916/2011 ; 1938/2011), prédisposition à agir formée à partir d'une modification que l'individu subit au cours d'une expérience et transposable d'une situation à une autre.

**Habitude d'activité :** actions stabilisées provisoirement et mises en œuvre dans des situations récurrentes. L'habitude se construit dans l'activité et se transforme avec cette activité (Barbier, 2017).

**Interaction (s) :** au sens de l'interaction sociale (Marc, Picard, 2002), à savoir l'influence et la réciprocité entre des individus en « coprésence » ou en « face à face » (Goffman, 1973) qui, grâce à des feedbacks sous-tendus par une série d'échanges (verbaux et non verbaux) ou d'actions co-déterminées, s'influencent mutuellement, dans un contexte situé historiquement et culturellement (Sorsana, 2001). Les interactions sont définies par Barbier (2017) comme des activités réciproques de sujets qui s'influencent mutuellement par actions et réactions.

**Rapport à soi :** perception que le sujet a de ses pensées, de ses éprouvés ou de ses actions et capacité à avoir une réflexion sur ses pensées ou ses actions. Le soi, résultant de la perception de soi-même comme étant un sujet agissant, est une construction mentale (une pensée), associée à des affects, qu'un individu opère sur lui-même, par lui-même et pour lui-même (Barbier, 2017, 2018).

**Rapport aux autres :** se réfère aux relations entre sujets et est défini par la distribution spécifique de leurs interactivités en situation d'action (Barbier, 2018).

**Transformation de l'activité :** L'apprentissage se construit dans l'action et est un processus continu de transformations de l'activité qui se renouvelle et se développe (Durand, 2007).

## *Index des figures*

FIGURE 1 : PROCESSUS DE CONSTRUCTION ET DE DIFFUSION DES PARCOURS DE FORMATION - SOURCE TALENTCAMPUS	70
FIGURE 2 : POURCENTAGES DES STATUTS DES PARTICIPANTS A TALENTCAMPUS (2017). SOURCE TALENTCAMPUS.	73
FIGURE 3 : SCHEMATISATION DU COURS D'ACTION (SEVE, SAURY, 2010)	95
FIGURE 4 : LES SEPT DOMAINES DE L'INSTRUMENTATION DES APPRENTISSAGES (ALBERO, NAGELS, 2011)	105
FIGURE 5 : MODELE TRILOGIQUE DU DISPOSITIF (ALBERO, 2011)	108
FIGURE 6 : FICHE DEBRIEFING "ROLES DANS LE GROUPE" COMPLETEE PAR LE GROUPE	211
FIGURE 7 : "BOITES AUX LETTRES" DES PARTICIPANTS	231
FIGURE 8 : DYNAMIQUE DES RAPPORTS A SOI ET AUX AUTRES	245
FIGURE 9 : AXE VERTICAL HIERARCHIQUE DES NIVEAUX DE L'ACTIVITE (LINARD, 2001)	268
FIGURE 10 : AXE HORIZONTAL - PILOTAGE SEQUENTIEL DE L'ACTIVITE (LINARD, 2001)	269
FIGURE 11 : DOUBLE HELICE (LINARD, 2001)	269
FIGURE 12 : DOUBLE HELICE ET DISPOSITION A AGIR	270
FIGURE 13 : ECHELLES D'ANALYSE EN EDUCATION ET FORMATION	281

## *Index des tableaux*

TABLEAU 1 : LA COMPETENCE EMOTIONNELLE (GOLEMAN, 1999)	53
TABLEAU 2 : PRESENTATION DES OBJECTIFS DE FORMATION DES PARCOURS TALENTS. SOURCE TALENTCAMPUS	72
TABLEAU 3 : EXTRAIT DES QUESTIONNAIRES EN LIGNE SOUMIS AVANT LA FORMATION : TEST D'AUTO-EFFICACITE GENERALISEE (AEG) DE SCHWARZER ET JERUSALEM (1995). SOURCE TALENTCAMPUS.	84
TABLEAU 4 : EVALUATION DU MODULE « TALENT & DECOUVERTE » (JOUR 1). SOURCE TALENTCAMPUS	86
TABLEAU 5 : PREMIERE EVALUATION A L'ISSUE DE LA FORMATION. SOURCE TALENTCAMPUS.	88
TABLEAU 6 : DEUXIEME EVALUATION 3 MOIS ET 10 MOIS APRES LA FORMATION. SOURCE TALENTCAMPUS.	89
TABLEAU 7 : ENTRETIENS AVEC LES AUTRES PARTICIPANTS - RECUEILS 1 ET 2	121
TABLEAU 8 : ENTRETIENS FORMATEURS - RECUEILS 1 ET 2	122
TABLEAU 9 : PROTOCOLE A TROIS VOILETS CONSTRUIT POUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DE CHRISTINE	134
TABLEAU 10 : EXEMPLE D'ANALYSE SEMIOLOGIQUE - CHRISTINE - JOUR 1 SEQUENCE 1	137
TABLEAU 11 : COURS DE VIE DE CHRISTINE	138
TABLEAU 12 : EVOLUTION DES PREOCCUPATIONS SOUS-JACENTES A L'ENGAGEMENT : TRANSFORMER SON RAPPORT AUX AUTRES - CHRISTINE	139
TABLEAU 13 : PREOCCUPATIONS-TYPES ET EVOLUTION POUR CHAQUE PARTICIPANT	140
TABLEAU 14 : TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITE DES PARTICIPANTS 6 MOIS APRES LA FORMATION	141
TABLEAU 15 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION- CHRISTINE JOUR 1	143
TABLEAU 16 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DANS LA SITUATION « REALISER UN PROJET EN GROUPE" - CHRISTINE JOUR 1	144
TABLEAU 17 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - CHRISTINE JOUR 3	145
TABLEAU 18 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - CHRISTINE JOUR 3	146
TABLEAU 19 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - CHRISTINE JOUR 3	149
TABLEAU 20 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - CHRISTINE JOUR 4	150
TABLEAU 21 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - CHRISTINE JOUR 4	151
TABLEAU 22 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - CHRISTINE JOUR 4	152
TABLEAU 23 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - CHRISTINE JOUR 4	153
TABLEAU 24 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - DAN JOUR 1	156
TABLEAU 25 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DE DAN DANS LA SITUATION "REALISER UN PROJET EN GROUPE" - JOUR 1	156
TABLEAU 26 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - DAN JOUR 3	157
TABLEAU 27 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DE DAN DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - JOUR 3	158
TABLEAU 28 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DE DAN DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - JOUR 3	160
TABLEAU 29 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - DAN JOUR 4	161
TABLEAU 30 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE DE DAN DANS LA SITUATION "REFLECHIR SUR SON MODE DE COMMUNICATION" - JOUR 4	162
TABLEAU 31 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - ALICE JOUR 2	164
TABLEAU 32 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ALICE DANS LA SITUATION "REALISER UN PROJET EN GROUPE" - JOUR 2	165
TABLEAU 33 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - ALICE JOUR 2	166
TABLEAU 34 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ALICE DANS LA SITUATION "DEBRIEFER AVEC LE GROUPE" - JOUR 2	167
	14

TABLEAU 35 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION - ALICE JOUR 3	168
TABLEAU 36 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ALICE DANS LA SITUATION "REALISER UN PROJET EN GROUPE" - JOUR 3	169
TABLEAU 37 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION - ALICE JOUR 3	170
TABLEAU 38 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ALICE DANS LA SITUATION "REFLECHIR SUR SOI" - JOUR 3	171
TABLEAU 39 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION - ALICE JOUR 3	172
TABLEAU 40 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ALICE DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - JOUR 3	173
TABLEAU 41 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION - ALICE JOUR 4	174
TABLEAU 42 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ALICE DANS LA SITUATION "FAIRE PART DE SON INCONFORT A L'AUTRE" - JOUR 4	175
TABLEAU 43 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - ELEN JOUR 1	178
TABLEAU 44 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ELEN DANS LA SITUATION "REALISER UN PROJET EN GROUPE" - JOUR 1	178
TABLEAU 45 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION - ELEN JOUR 2	179
TABLEAU 46 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ELEN DANS LA SITUATION "REALISER UN PROJET EN GROUPE" - JOUR 2	180
TABLEAU 47 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION - ELEN JOUR 2	181
TABLEAU 48 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ELEN DANS LA SITUATION "DEBRIEFER SUR LES ROLES DANS LE GROUPE" - JOUR 2	182
TABLEAU 49 : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION - ELEN JOUR 5	183
TABLEAU 50 : ANALYSE LOCALE DE L'ACTIVITE D'ELEN DANS LA SITUATION "SE METTRE EN SCENE AU SEIN D'UN PROJET COLLECTIF" - JOUR 5	184
TABLEAU 51: EXEMPLE D'ETIQUETTE - ELEN	193
TABLEAU 52: EXEMPLE DE CATEGORIE - ELEN	193
TABLEAU 53: EXEMPLE DE CONFRONTATION DE DONNEES - ELEN ET ALICE	194
TABLEAU 54 : EXEMPLE D'INTENTIONS DE FORMATION ET EXERCICES PROPOSES - JOURS 2 ET 3 RECUEIL 1	196
TABLEAU 55 : EXEMPLE DE CATEGORISATION DES INTENTIONS DE FORMATION	197
TABLEAU 56 : EXEMPLE DE DESCRIPTION ET DE REGROUPEMENT DE TACHES	198
TABLEAU 57 : RECAPITULATIF INTENTIONS ET TACHES ET MATERIAUX DISPONIBLES	201
TABLEAU 58 : INSTRUMENTATION DES APPRENTISSAGES (ALBERO, 2003 ; ALBERO, NAGELS, 2011)	261

## ***Liste des annexes***

Les annexes figurent dans le support numérique joint au manuscrit. L'annexe 1 décrit les contenus des sessions de formation observées pour les deux recueils. L'annexe 2 présente une analyse sémiologique intégrale de l'activité d'une participante (Elen) entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. L'annexe 3 décrit une des étapes de théorisation ancrée à partir des données *verbatim* d'une participante (Alice).

## ***Introduction générale***

La question des compétences sociales ou *soft skills* est abordée dans le champ du management et de la gestion depuis une dizaine d'années. Cette question est en lien avec l'intérêt de déceler les potentiels individuels permettant de répondre efficacement à la demande des employeurs en situation professionnelle (Bauvet, 2019). Cette demande relève à la fois de la transversalité des compétences (à savoir des capacités mobilisables dans différentes missions ou lieux de travail) mais aussi de la dimension humaine, affective et sociale de la compétence (empathie, gestion du stress et de l'imprévu, communication, etc.). La question des compétences sociales est également reliée à un constat : à l'heure actuelle, il existe peu de fonctions ou de postes qui n'impliquent une dimension relationnelle et des interactions entre partenaires (Faulx, Peters, 2011).

Aujourd'hui, les compétences sociales font l'objet d'une nouvelle attention dans le monde académique. La mise en place de l'approche par compétences, dans l'éducation et la formation, vise l'acquisition de compétences sociales (dites « transversales »). Ces compétences sont considérées comme déterminantes pour la réussite académique des apprenants, leur insertion professionnelle et leur développement tout au long de la vie (France Stratégie, 2017). Dans le monde professionnel, la pluralité des parcours induit l'acquisition de compétences sociales (l'adaptabilité, l'initiative, etc.) qui sont recherchées et valorisées. D'autres compétences sociales mises en avant et relatives à la communication et à la médiation dans les équipes de travail, telles que la collaboration et la coopération, sont représentatives d'un changement dans les organisations. À l'heure de la mondialisation et de la virtualisation des organisations, le monde professionnel, médié très fortement par la technique, est amené de plus en plus à mobiliser l'intelligence collective et les connaissances des équipes de travail pour s'adapter (Zara, 2008). Dans le monde professionnel comme dans la société, on aperçoit une volonté grandissante de « travailler conjointement à plusieurs pour partager le sens de ce que l'on va faire ensemble » (Zarifian, 2009), de participer à l'action collective, d'apprendre les uns des autres.

Dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation (SEF), la recherche sur les compétences sociales en situation de travail est au service de la formation continue et professionnelle, pour aider à la conception des environnements de formation. Plusieurs questions relatives à la formation se posent : les compétences sociales peuvent-elles

s'apprendre ? Être évaluées ? Si oui, par quels moyens ? Comment les inclure dans les cursus de formation ? Dans la perspective d'apporter une réponse tangible à ces questions et proposer une formation visant le développement des compétences sociales pour une diversité de publics (étudiants, salariés, demandeurs d'emploi), TalentCampus a été fondé et a candidaté à un appel à projets d'envergure nationale : l'Initiative d'Excellence en Formation Innovante (IDEFI). L'appel à projets IDEFI, lancé en 2011 par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), a pour objectif de valoriser l'innovation en formation par le soutien à des initiatives ambitieuses. Comme le formule l'ANR, ce soutien vise à accélérer la transformation de l'offre de formation pour en renforcer la qualité, favoriser le renouvellement des méthodes d'enseignement et le décloisonnement des filières. Les projets recevables doivent être innovants selon plusieurs critères : attractivité des étudiants (y compris à l'international) ; employabilité ; ingénierie de formation ; pluridisciplinarité ; lien avec la recherche ; partenariats conduits pour parvenir aux résultats attendus. L'appel IDEFI entre dans le cadre d'un programme plus large qui est le Programme Investissements d'Avenir (PIA). L'objectif de ce programme, créé en 2010 par l'État et géré par l'ANR, est de renforcer la productivité en soutenant les projets innovants dans cinq secteurs : l'enseignement supérieur et la formation ; la recherche ; les filières industrielles et les PME ; le développement durable ; le numérique. Les IDEFI entrent dans le cadre du premier PIA relevant de l'enseignement supérieur et de la recherche. En mars 2012, 37 projets sont labellisés IDEFI et bénéficient ainsi d'un soutien financier de l'État, dont TalentCampus. Les critères d'acceptation du projet concernent les apports pour l'innovation, le public cible, la qualité pédagogique, l'environnement économique et social et le système d'enseignement supérieur.

TalentCampus, au même titre que les autres IDEFI, attache de l'importance à l'adossement à la recherche pour objectiver les incidences de la formation sur les apprenants et informer l'ANR des résultats de l'IDEFI. Dans ce cadre, cette thèse a été commanditée et soutenue financièrement par TalentCampus. Le travail de recherche réalisé correspond donc à un enjeu à la fois professionnel et social. En effet, il s'agit de décrire l'activité des individus engagés dans des formations proposées par TalentCampus et de comprendre les processus de construction de compétences sociales. L'objectif est d'apporter à TalentCampus un retour sur son programme de formation et les influences sur l'activité de ses apprenants, mais aussi une aide en termes d'ingénierie de formation. Cette aide, qui se traduit par la formulation de pistes praxéologiques pour la formation, peut constituer une aide à la conception d'autres environnements de formation visant à développer les compétences sociales. Pour répondre à cet

enjeu professionnel et social, ce travail s'appuie sur un cadre théorique issu de l'articulation entre le cours d'action développé en ergonomie (Theureau, 2006, 2015) et l'approche sociotechnique des environnements de formation en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, 2010a/b/c). L'enjeu scientifique de ce travail de recherche est de produire une intelligibilité à propos de la notion de compétences sociales en formation d'adultes et d'élaborer des connaissances à propos de l'activité des acteurs (à savoir les formateurs et les participants à l'étude). L'objectif est donc de comprendre et transformer en adoptant une conduite déontologique menée par une éthique sur le terrain d'étude (Albero, Guérin, Watteau, 2019).

Ce travail de recherche se compose de quatre parties présentées comme suit :

1) La contextualisation de la recherche. Cette première partie est divisée en cinq chapitres qui exposent : a) le parcours en tant qu'apprentie-chercheuse s'intéressant à l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation ; b) les enjeux professionnels, scientifiques et sociaux de la recherche sur les compétences sociales ; c) une revue de littérature sur la notion de compétences sociales ; d) la présentation du terrain d'étude (l'IDEFI TalentCampus) ; e) le cadre théorique sur lequel se fonde ce travail, issu d'une articulation entre le cours d'action (Theureau, 2006, 2015) et l'approche sociotechnique (Albero, 2010a/b/c).

2) La démarche et la méthode adoptées pour la recherche. Cette deuxième partie est divisée en trois chapitres qui présentent : a) les conditions contractuelles et éthiques pour mener l'enquête sur le terrain ; b) les acteurs ayant accepté de participer à ce travail ; c) la méthode de recueil des matériaux empiriques en situation de formation (films de l'activité et entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation) et après la formation.

3) Les résultats de la recherche. Cette troisième partie se compose de deux chapitres qui correspondent à deux axes d'analyse : a) une étude diachronique qui décrit les cours de vie relatifs à un projet (Theureau, 2015) des quatre participants ; b) une étude synchronique qui a pour but de mettre en évidence les convergences et les jeux de tension entre les différents acteurs de la formation (Archieri, Jaouen, 2017).

4) La discussion des résultats. Cette dernière partie est composée de trois chapitres qui exposent : a) une discussion générale des résultats ; b) des pistes praxéologiques, à savoir des propositions en termes d'ingénierie et d'animation de formation ; c) les limites et les perspectives du travail de recherche.

## *Partie 1 : Contextualisation de la recherche*

Cette première partie a pour objectif de contextualiser la recherche. Elle est organisée comme suit :

Le premier chapitre explique les étapes du parcours de formateur à chercheur et l'engagement ayant orienté ce travail dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Il explique également la « rencontre » avec un environnement de formation<sup>1</sup> dédié au développement des compétences sociales<sup>2</sup>, concept<sup>3</sup> traité dans cette étude et abordé selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation. Ces étapes conduisent à la formulation de questions en lien avec la formation aux compétences sociales.

Le deuxième chapitre expose les enjeux professionnels, sociaux et scientifiques inhérents à la formation aux compétences sociales, une de ces formations étant le terrain de cette étude. Ces enjeux sont professionnels et sociaux en termes de relations interpersonnelles. Cela représente également des enjeux pour la recherche en termes d'intelligibilité des notions ou concepts tels que « compétences sociales », « talent » ou « pédagogie active ».

Le troisième chapitre présente une revue de la littérature scientifique francophone et anglosaxonne en lien avec le concept de compétences sociales chez un public adulte, sous ses différentes acceptions. Cette revue de littérature présente le lien entre compétences sociales et savoir-être, intelligence émotionnelle et compétence émotionnelle pour enfin envisager ce concept selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité. Elle débouche sur une délimitation de l'objet d'étude pour ce travail.

Le quatrième chapitre présente l'environnement de formation - l'IDEFI TalentCampus - en tant que terrain d'étude. Celui-ci est présenté dans sa globalité avant de préciser les objectifs de

---

<sup>1</sup> L'environnement de formation est défini comme l'organisation d'un ensemble dynamique de ressources humaines et matérielles stratégiquement mises en relation à des fins différentes selon l'intention de formation (Albero, 2011 ; Albero, Guérin, Watteau, 2019).

<sup>2</sup> Ce terme est défini dans la revue de littérature.

<sup>3</sup> Le terme « concept » est souvent privilégié au terme « notion » dans ce travail même si ces deux termes sont employés sans distinction. Les deux termes expriment une idée générale ou abstraite mais le concept est considéré comme lié à un discours théorique, alors que la notion est, elle, considérée comme induite ou déduite d'une expérience, d'un vécu, d'un rapport d'activité empirique (Barbier, 2018). Les travaux sur la compétence et sur les compétences sociales sont issus aussi bien d'études empiriques que de discours théoriques.

formation, le public cible, la démarche pédagogique, les artefacts<sup>4</sup> utilisés et l'évaluation du parcours par les apprenants.

Le cinquième chapitre présente le cadre épistémologique et théorique de cette étude, à savoir un programme de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Il regroupe des concepts et méthodes issus du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015) et de l'approche sociotechnique des environnements de formation (Albero, 2010a/b/c). Cet ensemble conceptuel vise à faciliter une analyse de l'environnement de formation et de l'activité des sujets à plusieurs échelles. La présentation du cadre théorique est prolongée par la formulation de la question de recherche en lien avec ce travail.

---

<sup>4</sup> Ce terme est défini dans le glossaire et dans le chapitre consacré au cadre épistémologique et théorique.

# ***1 Observer et comprendre l'activité des acteurs en situation de formation***

Ce chapitre a pour objectif d'expliquer les étapes du parcours de formateur à chercheur. L'engagement dans un travail de recherche est également lié à la « rencontre » avec un environnement de formation dédié au développement des compétences sociales, qui est devenu un lieu privilégié d'observation et d'investigation. Ensuite, il s'agit d'expliquer les raisons qui ont motivé le choix de l'enquête centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) pour aborder la question des compétences sociales. Ces étapes conduisent enfin à la formulation de questions en lien avec la formation aux compétences sociales.

## **1.1 La formation des adultes : du champ de pratique au champ de recherche**

Ce travail est né à la fois de problématiques de terrain<sup>5</sup> et de questions soulevées par un travail de recherche mené en Master 2. En tant que formatrice en Français Langue Etrangère (FLE) auprès de jeunes adultes et adultes au sein d'environnements de formation variés, dans le secteur public et le secteur privé, je me suis souvent posé des questions relatives à la culture de l'apprenant ainsi qu'aux processus et aux situations d'apprentissage : Qu'est-ce qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelle méthode pédagogique est la plus adaptée à la formation des adultes ? Comment accompagner efficacement les apprenants adultes en formation, notamment lorsqu'ils éprouvent de l'inconfort ? Comment enseigner sa propre culture tout en prenant en considération la culture de l'Autre ? Ces questions en lien avec la médiation des savoirs m'ont permis une réflexion, parfois partagée, à la fois sur l'apprentissage et sur l'enseignement qui en découle.

Lors de ma reprise d'études (Master 2 Formation de Formateur d'Adultes en 2014-2015 à l'UBO), l'inscription à un collectif de chercheurs travaillant sur l'ergonomie des situations de formation (Guérin, 2012 ; Archieri, 2013 ; Zeitler, 2011) m'a permis de faire un pas de côté vis-à-vis de ma pratique de formatrice. En effet, l'accès à des concepts et à des méthodes de

---

<sup>5</sup> Le terrain se rapporte à la pratique, définie par Barbier (2017) comme un discours produit par un sujet sur sa propre activité et faisant référence au « faire ». La notion de pratique relève du lexique de l'action. Il s'agit ici de la pratique de formation dans des situations de face à face pédagogique dans des environnements de formation tels que des établissements d'enseignement supérieur ou des centres de formation.

recherche m'a permis de découvrir d'autres significations à des termes utilisés dans la pratique professionnelle, en accédant au registre de l'intelligibilité des actions (Barbier, 2000). Dans le cadre de la recherche en Master 2, le terrain professionnel est devenu le terrain d'étude (à savoir des séances de formation en Français Langue Etrangère dans une école de langues et dans un établissement d'enseignement supérieur) et les étudiants sont devenus des participants à l'étude (à savoir des étudiants étrangers apprenant le français pour suivre des études supérieures en France) (Manach, 2015). Ce travail de recherche a occasionné de nombreuses découvertes et remises en question, en particulier sur la dimension affective de l'apprentissage et l'influence de la collaboration/ coopération<sup>6</sup> dans le processus d'apprentissage. Ainsi, le champ de pratique est devenu un champ de recherche (Barbier, 2001). Ce qui suscitait des questionnements dans ma pratique de formatrice a trouvé des réponses dans la découverte de concepts, de théories et de méthodes mobilisés dans l'enquête réalisée. En termes de résultats, l'enquête a montré que les affects<sup>7</sup> jouaient un rôle essentiel dans l'apprentissage, ces affects concernant le rapport à soi-même du sujet (confiance en soi, motivation, etc.) et le rapport aux autres (affinités, amitié entre pairs permettant la coopération/ collaboration). Cette enquête a également montré que les affects des apprenants et leurs variations constituaient un aspect de l'activité important à prendre en compte dans l'activité du formateur qui adaptait sa posture pour les accompagner. Ces résultats ont abouti à des pistes visant à aider à la conception d'environnements de formation en lien avec la formation interculturelle.

La recherche a permis, à ce moment-là, de conceptualiser ce qui me paraît toujours être une valeur fondamentale en tant que formatrice : former ne consiste pas uniquement en une transmission du savoir ou une organisation de situations porteuses d'apprentissage ; former, c'est aussi créer du lien avec les apprenants, les observer et les écouter pour potentiellement pouvoir les accompagner dans un processus d'apprentissage qui peut être inconfortable. J'assimile cette affirmation à une « règle générique » (Méard, Bruno, 2009), dans le sens où elle fait généralement consensus chez les formateurs qui interviennent dans des environnements de formation où les apprenants peuvent éprouver des difficultés d'apprentissage.

---

<sup>6</sup> Baudrit (2007, 2009) distingue la collaboration de la coopération par : 1) les rôles tenus par les apprenants (co-construction Vs tâches distribuées) 2) les interactions et échanges entre apprenants (constructifs ou contradictoires Vs limités) 3) le contrôle du formateur sur les groupes (faible Vs réel) 4) les apprentissages escomptés (esprit critique Vs autonomie) 5) la responsabilisation des apprenants (responsabilité collective Vs responsabilité individuelle).

<sup>7</sup> Les affects ou états affectifs, qui correspondent à des éprouvés, sont définis dans la revue de littérature.

C'est la conviction de la nécessité d'accorder de l'importance à la dimension socio-affective de l'apprentissage dans les environnements de formation qui a motivé mon projet de continuer la recherche vers une thèse de doctorat. Le projet n'a pas trouvé de terrain dans le champ du FLE mais a permis d'ouvrir de nouveaux possibles en découvrant un environnement de formation, l'Initiative d'Excellence en Formation Innovante (IDEFI) TalentCampus. Cet environnement de formation vise à sensibiliser à une question d'actualité : les compétences sociales. Une première recherche a été menée lors d'un parcours de formation TalentCampus (Archieri, Elies, Manach, 2015). Elle visait à identifier les processus d'apprentissage enclenchés dans le cadre d'un « parcours talents »<sup>8</sup> et à partir des points de vue croisés des apprenants et des formateurs-concepteurs. Cette première collaboration avec TalentCampus m'a permis de découvrir les caractéristiques et les enjeux des IDEFI (entre autres, répondre à une demande d'innovation permanente en termes de formation) mais m'a également permis de rapprocher la formation en FLE à ce terrain de recherche, en termes de questionnement sur les affects inhérents au rapport à soi et aux autres<sup>9</sup> et en termes de pédagogie. Traiter le sujet des compétences sociales en recherche s'est donc avéré être un projet pertinent pour la thèse car il correspond à une question sociétale actuelle : le bien-vivre ensemble, question en lien étroit avec l'interculturalité propre à la recherche en FLE.

L'étude menée pour la thèse s'inscrit dans le prolongement de ce rapport. Elle a été commanditée et soutenue financièrement par TalentCampus dans le but d'avoir un retour scientifique sur leur projet de formation. L'analyse de l'environnement de formation TalentCampus et de ses acteurs, par le prisme de l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation, a pour but d'observer et de comprendre les processus de transformation et ce qui instrumente ces transformations au sein de cet environnement de formation visant à développer les compétences sociales. Le choix de l'approche centrée sur l'analyse de l'activité est pertinent car il permet 1) de renseigner TalentCampus sur les processus d'apprentissage à partir de l'activité réelle des acteurs en situation de formation et 2) de répondre à une demande d'utilité sociale en termes de formation en apportant des connaissances scientifiques sur les compétences sociales.

---

<sup>8</sup> Le « parcours talents » est présenté dans la section consacrée à la présentation du terrain d'étude.

<sup>9</sup> Les termes « rapport à soi » et « rapport aux autres » sont définis dans le chapitre consacré à la revue de littérature.

## **1.2 La mobilisation de l'approche centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation**

L'approche centrée sur l'analyse de l'activité est mobilisée dans cette étude, par le biais d'une articulation entre deux courants de recherche indépendants et complémentaires : le programme cours d'action de Theureau (2004, 2006, 2009, 2015) et l'approche sociotechnique des environnements de formation d'Albero (2010a/b/c). Cette articulation est décrite et justifiée dans le chapitre consacré au cadre épistémologique et théorique.

L'apparition de l'analyse de l'activité comme courant de recherche est liée à des démarches d'intervention fondées sur un ensemble de préoccupations ergonomiques, organisationnelles, curatives, éducatives, etc. Elle répond aux besoins d'instrumentation d'une activité de diagnostic et de pronostic dans les milieux sociaux (Durand, Yvon, 2012). L'approche de l'activité est donc construite sur une liaison fonctionnelle entre le monde de la recherche et celui des pratiques professionnelles et sociales.

Les théories de l'activité humaine sont issues des théories développementales de la psychologie de l'intelligence de Vygotski, Leontiev, Piaget et Bruner (Linard, 2001). Ces théories montrent que les processus psychiques liés à l'apprentissage résultent de l'action et de l'interaction entre sujets et entre les sujets et leur environnement.

La recherche par l'entrée activité prend pour objet d'analyse l'activité réelle pour comprendre les processus de transformation liés à l'apprentissage. Elle consiste ainsi en une centration sur l'observation, l'analyse de l'activité de l'individu et le sens qu'il lui accorde (Albero, Guérin, 2014 ; Barbier, 2013). L'entrée activité fait référence à une recomposition des cultures d'action de recherche dans le cadre de la formation des adultes. Il s'agit plus particulièrement du « passage du paradigme classique production/ transmission/ application de savoirs à un paradigme articulant action/ production de savoirs/ construction des sujets humains » (Barbier, 2013). Les résultats produits par cette orientation de la recherche portent sur des actions singulières, « situées » et peuvent être utilisés dans l'action de formation.

L'intérêt de l'analyse de l'activité est qu'elle correspond à une approche transversale : elle est donc mobilisable dans divers champs de recherches en sciences humaines et sociales et dans les différents champs de pratiques qui y sont rattachés. Ceci correspond à l'exigence de

transdisciplinarité qui définit les sciences de l'éducation et de la formation, entre « héritage pluridisciplinaire et intérêt pour l'action » (Albero, Guérin, 2014).

La recherche par une entrée activité ne vise pas uniquement à produire des résultats d'enquêtes empiriques ou des modèles théoriques mais vise à comprendre et transformer, dans le cadre d'une déontologie orientée par une éthique (Albero, Guérin, Watteau, 2019). Plus précisément, la recherche sur les compétences sociales, par le prisme de l'analyse de l'activité, vise à répondre aux exigences des sciences de l'éducation et de la formation : 1) **l'exigence épistémique** : élaborer des connaissances à propos de l'activité du sujet, produire une intelligibilité du phénomène en cohérence avec les pratiques scientifiques en sciences humaines et sociales ; 2) **l'exigence axiologique** : adopter une conduite déontologique menée par une éthique sur le terrain d'enquête, prendre en compte la recevabilité individuelle et collective des connaissances produites ; 3) **l'exigence pragmatique/ praxéologique** : faciliter, voire conceptualiser la notion de compétences sociales pour aider au transfert des connaissances sur le terrain, dans les environnements de formation ; produire une connaissance sur les compétences sociales qui soit utile à la société, au service du développement humain (Albero, 2013 ; Albero, Guérin, 2014 ; Albero, Guérin, Watteau, 2019). Dans le champ de la formation des adultes, l'enquête centrée sur l'analyse de l'activité a un rôle important à jouer car l'analyse des acteurs de la formation sur leur propre activité vise leur développement professionnel et social. Comprendre, caractériser, décrire les processus de construction des compétences sociales par l'entrée l'activité, en tant qu'objet d'analyse, permettrait de répondre à ces exigences.

L'approche centrée sur l'analyse de l'activité considère l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains (Barbier, Durand, 2003). Cette posture étant elle-même une activité socialement et historiquement située, elle ne vise pas l'élaboration d'une « grande théorie » mais l'étude d'un objet commun aux sciences humaines et sociales. En effet, plusieurs disciplines se sont attachées à analyser l'activité humaine : la psychologie de l'activité avec notamment l'apprentissage au sein des communautés de pratique (Wenger, 2005) ou en situation de travail (Clot, 2001) ; la sociologie de l'action qui étudie les situations quotidiennes dans une perspective de théorisation de l'agir humain (Borzeix, Bouvier, Pharo, 1998, cités par Albero et Guérin, 2014) ; le courant issu de la pragmatique en linguistique qui rend compte de l'activité langagière dans la vie quotidienne

(Grosjean, Lacoste, 1999) ; la philosophie analytique et la philosophie de l'esprit avec l'approche de la phénoménologie cognitive (Varela, Thompson, Rosch, 1993) ; le courant de la cognition située dont les travaux relèvent d'une pragmatique de l'action et de la cognition qui se définissent et se développent mutuellement (Grison, 2004, cité par Albero et Guérin, 2014) ; l'ergonomie et la psychologie du travail dont les travaux se fondent sur la distinction entre activité prescrite et activité réelle (Clot, 2001, 2005 ; Leplat, Hoc, 1983).

Ces différents courants s'accordent sur plusieurs points permettant de décrire l'activité selon une perspective anthropologique et holiste (Albero, Guérin, 2014 ; Barbier, Durand, 2003) :

- 1) Sujet et environnement, action et pensée, perceptions et émotions forment un tout indissociable. L'activité constitue un processus dans lequel et par lequel est impliqué un individu en interaction avec son environnement naturel et social qu'il transforme et qui le transforme.
- 2) L'activité s'accompagne d'une construction de sens lors de la relation que l'individu établit régulièrement à son histoire, son expérience antérieure, son parcours personnel et professionnel.
- 3) L'activité est soumise à trois types de contraintes : les contraintes d'ordre culturel (valeurs, normes, artefacts matériels et symboliques), les contraintes liées à l'état du sujet (capacités, compétences, connaissances, motivation, état affectif, etc.) et les contraintes liées à la tâche prescrite et à la nature et forme des consignes.
- 4) L'activité est orientée par une intention dont l'origine est intrinsèque et/ou extrinsèque.
- 5) L'activité est organisée en termes d'organisation des rapports entre l'individu et l'environnement et en termes d'interrelation entre les composantes de l'activité.
- 6) L'activité est située dans le sens où elle est indissociable de la situation dans laquelle elle se déploie, cette situation étant en partie déterminée par l'individu.
- 7) L'activité est dynamique, dans le sens où elle se transforme en permanence. À chaque instant, elle actualise certains possibles, c'est-à-dire une partie de ce que l'individu aurait pu faire.
- 8) L'activité est à la fois générale et singulière, générique et spécifique. Même si les courants de recherche présentent des particularités, ils présentent également une

dimension générique et visent à contribuer à une science empirique de l'activité humaine.

### **1.3 Questions en lien avec la formation aux compétences sociales**

S'intéresser à la formation aux compétences sociales soulève des questions inhérentes aux pratiques de formation : 1) Les objectifs de formation et les tâches prescrites par les formateurs-concepteurs sont-ils congruents avec les besoins des apprenants ? 2) Qu'est-ce que les apprenants développent pendant la formation et à l'issue de la formation, est-ce différent de l'acceptation actuelle des compétences sociales ? 3) À quelles conditions les interactions entre apprenants participent-elles au processus de construction/ développement des compétences sociales ? 4) Si les compétences sociales sont composées de deux dimensions (intra et interpersonnelle), quel est le lien entre ces deux dimensions ?

Ces questions sont soulevées à la fois par les formateurs-concepteurs de TalentCampus et par le chercheur et orientent ce travail.

## ***2 Quels enjeux dans la formation aux compétences sociales ?***

Ce chapitre a pour objectif d'exposer les enjeux inhérents à la formation aux compétences sociales : 1) les enjeux professionnels et sociaux en termes de relations interpersonnelles, dans une société qui tend à évoluer de l'intérêt individuel vers l'intérêt collectif ; 2) les enjeux scientifiques en termes d'intelligibilité des notions ou concepts utilisés en formation des adultes et en particulier dans la formation TalentCampus tels que « compétences sociales », « talent » et « pédagogie active ».

### **2.1 Enjeux professionnels et sociaux**

#### **2.1.1 Une société en mutation**

Depuis les années 1990, le développement d'une économie fondée sur la connaissance (Foray, 2009) ou économie du savoir (Le Boterf, 1994)<sup>10</sup>, dans un contexte de mondialisation, implique une exigence croissante dans le monde professionnel, en termes de diplôme et de performance (Andrews, Higson, 2008). De plus, la crise structurelle du marché de l'emploi a entraîné la fin du plein emploi fixe et durable : les machines remplacent les hommes et les emplois ne sont plus que temporaires, car utiles seulement un temps donné (Abbet, 2014). Les situations professionnelles ont également évolué : dans la plupart des métiers, la relation à l'autre (au client notamment) est devenue essentielle et les métiers de service se sont beaucoup développés (Heller, 2004). Enfin, on constate la nécessité de savoir travailler en réseau, par échange d'informations (Bellier, 2000) en réponse à la mondialisation, la virtualisation des organisations et la révolution numérique (Lévy, 2003).

#### **2.1.2 Place des compétences sociales dans le monde professionnel**

Ces évolutions ont pour effet un changement de la nature et de l'organisation du travail. Si la gestion des ressources humaines était centrée sur la production des biens de masse, aujourd'hui elle privilégie l'expertise et les connaissances des équipes de travail (Zara, 2008). A l'aube de la quatrième révolution industrielle, la dimension relationnelle serait un des fondements de

---

<sup>10</sup> Pour Le Boterf (1994), la combinaison entre travail, capital et savoir est la clé de la compétitivité, de l'innovation et de la rentabilité des investissements. Pour Foray (2009), l'économie fondée sur la connaissance correspond au secteur d'activités de production et de service fondées sur des activités intensives en connaissance. Les indicateurs portent sur la production et la gestion des savoirs : dépenses de recherche et développement, taux d'emploi des travailleurs diplômés et intensité de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information.

l'organisation, où l'image du manager idéal est davantage celle d'un coach que d'un chef traditionnel (Pauget, 2016)<sup>11</sup>. La nouvelle préoccupation des entreprises serait donc d'avoir des collaborateurs dotés de compétences sociales, au même titre (voire au-delà) que les compétences techniques (ces deux notions étant la plupart du temps cloisonnées). Ces compétences sont par exemple l'empathie, le souci d'enrichir les autres, le sens des priorités (au service du client), la capacité à s'adapter à la diversité, la confiance en soi (Goleman, 1999).

La nécessité de travailler en équipe, mais aussi la volonté de s'adapter à la demande des clients, accentuerait ce besoin des politiques de ressources humaines (Albandea, Giret, 2016). C'est pourquoi les organisations, en termes de management, visent à être des organisations apprenantes, c'est-à-dire des « organisations où les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser nouvelles et expansives sont favorisées, où l'aspiration collective est libérée et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble » (Senge, 2015) pour mieux faire face à la concurrence<sup>12</sup>. Ces organisations impliquent des compétences sociales telles que le sens de la collaboration et de la coopération, de la médiation et de la communication mais aussi des aptitudes intrapersonnelles telles que la motivation, l'adaptabilité ou la confiance en ses capacités (Goleman, 1999).

Les besoins et exigences des entreprises sont donc doubles : d'un côté, une exigence de performance en termes de production (compétences techniques) et, de l'autre, une exigence en termes relationnels (compétences relationnelles ou sociales). Ces exigences soulèvent plusieurs problèmes : d'une part, la division entre compétences techniques et compétences relationnelles dans le travail est répandue et se fonde sur l'idée implicite selon laquelle il n'existe pas de relationnel dans la technique, ni de technique dans le relationnel (Durand, 2008 ; Poizat, Bailly, Seferdjeli, Goudeaux, 2015). La dimension technique est associée à une séquence d'actions non humanisée ou déshumanisée, mécanique, et la dimension relationnelle relève de l'émotion, de l'affect et des sentiments liés à la rencontre avec l'autre. En formation, c'est la dimension technique qui est privilégiée au détriment de la dimension relationnelle, cette dernière étant

---

<sup>11</sup> Dans le champ des ressources humaines et du management, la dimension relationnelle, à savoir la capacité à s'adapter à différents types de personnes, à créer un réseau, à articuler des cultures professionnelles est plébiscitée mais « n'est que la forme d'une nouvelle manière de faire des affaires » (Pauget, 2016).

<sup>12</sup> Selon P. Senge (2015), l'avantage concurrentiel passe par la maîtrise de cinq disciplines complémentaires : 1) la maîtrise personnelle : clarifier son approche des choses pour voir la réalité ; 2) les modèles mentaux : découvrir ses propres représentations du monde pour se défaire des préjugés ; 3) la vision partagée : construire une identité et une destinée communes ; 4) l'apprenance en équipe : favoriser la réflexion collective ; 5) la pensée systémique qui constitue le levier conceptuel sur lequel se fonde les quatre autres : apprendre à voir les problèmes dans leur ensemble pour provoquer le changement.

considérée comme non modélisable, non transmissible et à acquérir « sur le tas » (Durand, 2008). Or, technique et relation sont indissociables : il n'existe pas d'interaction patient-soignant ou professeur-élève par exemple, sans technique et sans relation (Durand, 2008), l'objet technique pouvant faire figure d'intermédiaire entre ces deux dimensions (Poizat et al., 2015). Technique et relation, même si elles recouvrent des savoirs différents, sont interdépendantes : dans les métiers de service par exemple, la communication permet au professionnel d'observer les besoins et les connaissances de son interlocuteur pour pouvoir ensuite adapter sa compétence technique (Valléry, Leduc, 2005). La compétence relève donc autant des relations entre sujets (Barbier, 2018) que des connaissances techniques. Elle est catégorisée en termes de compétences techniques, sociales, relationnelles, etc., alors que ces éléments constituent un savoir-faire global, un ensemble qu'on mobilise dans la vie personnelle et professionnelle (Olry, 2016). Le rôle de la formation est donc de rompre cette séparation entre la dimension technique et la dimension relationnelle des métiers en prenant en compte simultanément ces deux dimensions qui forment la compétence (Durand, 2008).

D'autre part, même si les compétences sociales (nommées plutôt « compétences relationnelles » ou « savoir-être » dans le monde professionnel, en complément des « savoirs » et « savoir-faire ») sont listées dans les fiches de postes, leur acception n'est ni clairement définie ni unanime et relève du sens commun<sup>13</sup>. En effet, ces savoir-être font référence à des caractéristiques personnelles relevant plutôt de l'inné que d'une compétence acquise ou à développer (Emery, 2005), telles que les qualités morales (l'honnêteté), le caractère (calme) ou la personnalité (sociable) (Bellier, 1998).

De même, si la préoccupation principale des entreprises est d'optimiser le travail d'équipe dans un souci de productivité, le souci d'aider les individus à développer leurs capacités à travailler en équipe est souvent mis de côté, alors que c'est justement cette « compatibilité » entre les membres d'une équipe de travail qui semble améliorer la productivité (Schutz, 2006).

---

<sup>13</sup> Exemple d'une fiche de poste pour un ingénieur :  
[http://www.snptes.fr/IMG/pdf/ficheposteigebourseemploi\\_2015.pdf](http://www.snptes.fr/IMG/pdf/ficheposteigebourseemploi_2015.pdf)

Exemple de fiche métier du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) diffusée sur le site Internet de Pôle Emploi (auxiliaire de vie sociale – code ROME K1302) :  
<http://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/fichemetierrome?codeRome=K1302>

### **2.1.3 Développement des compétences sociales tout au long de la vie : un enjeu à la fois professionnel et personnel**

L'évolution actuelle des technosciences (Hottois, 2006) entraîne un nouveau rapport au travail, ainsi qu'une nouvelle forme d'employabilité. L'économie obéit à une logique de la valorisation de la science et de la technologie. La société de la science, qui utilise de plus en plus des systèmes productifs complexes où l'intelligence artificielle est croissante, a de moins en moins besoin de travail vivant.

Cette évolution entraîne également un changement des conceptions et des pratiques de formation (Linard, 2002) par le développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Les grandes écoles, universités et organismes de formation s'attachent donc à former des apprenants de haut niveau (et de plus en plus nombreux) qui répondront à cette demande et s'adapteront aux évolutions constantes du marché du travail (Andrews, Higson, 2008 ; Hirtt, 2009), avec des objectifs de formation visant des compétences à acquérir (Duru-Bellat, 2015 ; Roegiers, 2010 ; Chauvigné, Coulet, 2010).

Parmi ces compétences, le développement des compétences sociales tout au long de la vie constitue une recommandation du Parlement Européen depuis 2006. En effet, les compétences sociales (et civiques) font partie des huit compétences clés définies par le Parlement Européen comme étant des compétences dont « les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir » (Parlement Européen, 2006). Dans le texte européen, le développement des compétences clés vise plutôt la formation des adultes alors que dans le texte français<sup>14</sup>, les compétences clés visent aussi bien la formation des adultes que l'éducation scolaire (Nordmann, 2016).

En contexte professionnel, le développement des formations ouvertes et/ou à distance (FOAD), soulève les problématiques de la construction des apprentissages avec et par autrui (Eneau, 2005). La construction des compétences sociales, dans une société où l'apprentissage et le travail se réalisent de plus en plus en réseaux, relève davantage de l'injonction que de la réelle facilitation. La problématique est un paradoxe : pour développer son autonomie, l'apprenant adulte, en contexte institutionnel, aurait besoin d'apprendre à travailler avec les autres, voire de

---

<sup>14</sup> Cf. Annexe de la recommandation du Parlement Européen : Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

construire ses apprentissages avec et par autrui pour être capable de trouver lui-même du sens à ses apprentissages. Ceci soulève une autre problématique : l'acquisition de compétences sociales telles que la coopération ou la collaboration est nécessaire pour pouvoir travailler avec les autres. La formation par alternance, quant à elle, est décrite comme favorisant le façonnage des comportements en termes d'acquisition de compétences sociales (Zaouani-Denoux, 2011 ; Wittorski, 1997).

Cependant, on observe encore une grande différence entre les capacités acquises en formation et les compétences exigées par les employeurs, particulièrement certaines compétences sociales ou *soft skills* : confiance en soi, communication interpersonnelle, habileté à penser de manière stratégique et à travailler sous pression, sens des responsabilités, créativité, travail en équipe et en réseau, capacité à faire face à l'incertitude (Andrews, Higson, 2008). La différence entre les capacités acquises à l'école (OCDE, 2016), puis dans l'enseignement supérieur (Albandea, Giret, 2016) et les compétences requises par les employeurs peut être pénalisante pour l'insertion professionnelle (Andrews, Higson, 2008 ; Albandea, Giret, 2016 ; OCDE, 2016).

Pour pallier ce phénomène, la formation aux *soft skills* se développe dans l'enseignement supérieur, particulièrement dans les grandes écoles, avec l'apparition d'enseignements spécifiques et intégrés dans les cursus<sup>15</sup>. Dans le monde professionnel, des formations sont également dispensées pour développer les compétences sociales des salariés, dans la perspective d'améliorer leur efficacité. Ces formations sont en lien avec le management, la négociation, la prise de parole en public ou le *team-building*, mais peuvent aussi être en lien avec le développement personnel<sup>16</sup>. L'évolution de l'offre de formation dans ce domaine est en lien à un sujet d'actualité, qui est celui du bien-être et des émotions au travail (Grosjean, Ribert-Van De Weerd, 2005 ; Quang, 2015). Le transfert des éléments de connaissance issus des formations dédiées aux *soft skills* vers le monde professionnel reste cependant problématique (Botke, Jansen, Khapova, Tims, 2018).

On peut donc considérer que dans le champ de la formation des adultes, la formation aux compétences sociales concerne tous ceux qui sont en cours de formation ou amenés à se former : étudiants, salariés, demandeurs d'emploi. La formation leur permettrait ainsi de valoriser la

---

<sup>15</sup> Cf. article « Le Monde » du 12 octobre 2016 : [http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/10/12/l-enseignement-superieur-met-le-savoir-etre-au-programme-des-etudiants\\_5012312\\_4401467.html](http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/10/12/l-enseignement-superieur-met-le-savoir-etre-au-programme-des-etudiants_5012312_4401467.html)

<sup>16</sup> Cf. programme de formation TalentCampus :

<http://www.talent-campus.fr/wp-content/uploads/2014/05/Parcours-Talents-Juil.-2017.pdf>

Un autre exemple de formation « les villages soft skills » : <http://www.creaprezent.fr/villages-soft-skills/>

dimension humaine de la compétence et de l'associer de manière efficace aux connaissances techniques et disciplinaires.

## **2.2 Enjeux pour la recherche en formation des adultes**

La question de la compétence sociale et plus généralement de la compétence occupe une place importante à la fois en recherche et dans le discours social (Muller, Plazaola Giger, 2012).

La question est de déterminer si l'acception de certains termes utilisés dans le discours social, notamment dans le cadre de l'environnement de formation observé (TalentCampus), correspond à l'acception faite à partir de la revue de la littérature scientifique puis à partir des données issues de la recherche. En effet, la sémantique de l'action (Barbier, 2000) correspond à ce qui est significatif pour l'acteur pour penser son action (dans sa pratique professionnelle de formateur par exemple) alors que la sémantique d'intelligibilité des actions (ibid.), propre à la recherche, est mobilisée pour l'analyse et l'interprétation. L'objectif est d'utiliser une sémantique d'intelligibilité des actions pour ensuite aider à la transformation des représentations et des pratiques (Albero, Guérin, 2014).

Ceci concerne les termes de 1) compétences sociales, car l'environnement de formation observé vise le développement de ces compétences dans l'objectif de révéler le 2) « talent », à savoir le potentiel des individus qui s'inscrivent à la formation, par le biais d'une 3) pédagogie active visant à répondre à une demande d'innovation (l'environnement observé est un IDEFI : Initiative D'Excellence en Formation Innovante).

### **2.2.1 Compétences sociales : lien entre formation et insertion sociale**

La question des compétences sociales représente un enjeu pour la formation des adultes car la recherche sur le développement de ces compétences est essentielle au regard des besoins sociaux et professionnels actuels (Abbet, 2014). En effet, cette dimension humaine de la compétence est un critère à la fois d'insertion professionnelle mais aussi d'intégration sociale (Emery, 2005). Le sens de la collaboration et de la coopération (Goleman, 1999), par exemple, est une compétence sociale qui est potentiellement mobilisable au travail (pour favoriser le travail d'équipe et l'intelligence collective) mais aussi dans la vie quotidienne (sports d'équipe, activités collectives en famille ou entre amis).

Ces compétences, tournées vers autrui, nécessitent des compétences intrapersonnelles, liées à la conscience et la maîtrise de soi (Gardner, 2008 ; Goleman, 1999). **Les compétences sociales comprennent donc deux dimensions interdépendantes : une dimension intrapersonnelle (rapport à soi) et une dimension interpersonnelle (rapport à l'autre)**<sup>17</sup>. Or, dans la société actuelle, on constate un cloisonnement entre développement personnel et contribution sociale (Abbet, 2016). Cette absence de lien entre développement intrapersonnel et développement interpersonnel signifie que l'individu cherche à développer soit son propre bien-être, soit le bien-être des autres, souvent au détriment l'un de l'autre. Or, **les compétences sociales recherchées et valorisées sont à la fois intrapersonnelles (estime de soi, motivation, gestion des émotions) et interpersonnelles (communication, travail d'équipe) et constituent deux dimensions interdépendantes et dynamiques de la compétence, essentielles pour la vie personnelle et professionnelle.**

Si la question du développement des compétences sociales est surtout traitée en recherche dans le champ scolaire (Duru-Bellat, 2015 ; Morlaix, 2015), elle est en revanche peu traitée dans le champ de la formation des adultes en France, en particulier dans un contexte de formation qui vise le développement de ces compétences.

L'objectif de ce travail est de caractériser les processus de construction des compétences sociales dans ses dimensions intra et interpersonnelles. Ensuite, la question est de savoir si ces compétences peuvent être développées par la formation, comment elles se développent (par quels processus et par quels moyens) et si elles sont mobilisées ailleurs et plus tard dans des situations similaires, professionnelles et/ou personnelles.

La recherche en ce sens contribuerait à aider à la conception d'environnements de formation dont l'objectif est de « lutter pour un objectif qui unit l'efficacité sociale et la culture personnelle » (Dewey, 1916/2011).

### **2.2.2 Le talent : une nouvelle acception de la compétence ?**

Le terme de compétence, démocratisé depuis la fin des années 70 dans le champ professionnel comme dans le champ éducatif, est polysémique<sup>18</sup>. D'un point de vue social, la compétence fait

---

<sup>17</sup> Les termes « rapport à soi » et « rapport aux autres » sont définis dans le chapitre consacré à la revue de littérature.

<sup>18</sup> Le concept de compétence est plus précisément défini dans la revue de littérature.

référence à l'habileté à réaliser une tâche, alors que du point de vue individuel, la compétence renvoie à des caractéristiques personnelles (Eraut, 1998, cité par Leduc et Valléry, 2006).

Le concept de compétence est aujourd'hui sujet à controverse due au flou concernant sa définition. Cette controverse est typique des recherches dont l'objet est l'action (Muller, 2004), notamment la recherche en formation, car se pose la question du langage à utiliser : celui du terrain, à savoir la sémantique de l'action, ou celui de la recherche, à savoir la sémantique d'intelligibilité des actions (Barbier, 2000), ces deux sémantiques subissant une inter-influence. Le concept de compétence peut remplir deux fonctions, à la fois concept d'intelligibilité et concept mobilisateur dans le champ de pratique (Muller, 2004). Le terme même de « compétence » est aujourd'hui remis en cause. Serait-il plus pertinent d'utiliser les termes « aptitude », « capabilité » ou « puissance », correspondant à une approche épistémologique de l'apprentissage plus qu'à une logique économique (Charbonnier, 2015) ?

Muller et Plazaola Giger (2012) expliquent ainsi la controverse autour du concept de compétence par les différences épistémologiques des champs disciplinaires qui définissent la compétence (psychologie cognitive, sociologie, sciences du langage, ergonomie, etc.), mais aussi par la nature même de l'objet compétence. L'usage commun met en avant quatre caractéristiques de la compétence : 1) elle concerne un individu 2) capable d'agir de manière pertinente 3) dans un certain type de situations 4) et grâce à un certain nombre de ressources. Si l'articulation de ces quatre caractéristiques ne pose pas de problème, en revanche, les acceptions selon lesquelles sont définis les termes sont différentes. Ceci concerne particulièrement le terme « ressources », aussi bien définies comme des connaissances conceptuelles (Gillet, 1991, cité par Muller et Plazaola Giger, 2012), des savoirs, savoir-faire et conduites-types (De Montmollin, 1986, *ibid.*), des attitudes, motivations et méta connaissances (Allal, 2000, *ibid.*), des ressources affectives, sociales et contextuelles (Jonnaert, 2002, *ibid.*), que des schèmes de perception, d'évaluation, de décision ou des invariants opératoires (Perrenoud, 1999 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; *ibid.*). Il en va de même pour définir ce qu'est une situation de travail et l'activité relative à une situation de travail : « les auteurs qui lient compétence et agir semblent se distinguer selon qu'ils définissent la première principalement par ses ressources, composantes grâce auxquelles l'agir peut se déployer, ou selon qu'ils versent la compétence *dans* l'agir lui-même » (Muller, Plazaola Giger, 2012).

Depuis les années 2000, l'hypercompétition en matière d'innovation sur le marché mondial et le risque de pénurie de main d'œuvre qualifiée entraînent un changement de paradigme en

termes de management. Dans les grandes entreprises, la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), victime de l'instabilité économique, ne peut plus faire de prévisions fiables en termes de compétences à acquérir ou à développer et le management des compétences fait émerger un nouveau modèle de management dans les grandes entreprises : le management des talents. Il s'agit avant tout de miser sur les ressources personnelles des individus et de mettre en valeur ceux qui se détachent, qui font la différence dans la performance (Mirallès, 2007).

Dans une étude sur les grandes entreprises, D'Armagnac, Klarsfeld et Martignon (2016) montrent que ces entreprises favorisent le talent, à savoir « la personne qui a une performance élevée et un potentiel d'évolution rapide, dans les filières de management et/ou d'expertise et/ou de gestion de projets » (D'Armagnac, Klarsfeld, Martignon, 2016). Il s'agit de la compréhension d'un individu de la situation professionnelle et la maîtrise de cette situation au moyen d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire, associées à une volonté d'évoluer. Le talent serait donc une combinaison de la compétence (ou plutôt de la performance) et du potentiel, c'est-à-dire les capacités amenées à se révéler et la volonté d'évoluer. La performance n'est pas unique mais amenée à se développer et dépend en partie de la manifestation de la volonté individuelle de progresser. La notion de talent émerge dans le but de s'émanciper de la notion de compétence, jugée trop prescriptive et enfermante. L'objectif du management des talents est de laisser davantage d'autonomie et de possibilités d'évoluer au salarié même si, en pratique à l'heure actuelle, ce management semble similaire au modèle traditionnel du management des compétences.

Certains environnements de formation, par leur engagement à révéler les talents, à savoir le potentiel des apprenants qui participent à la formation, s'inscrivent donc dans ce désir de nouveau modèle de la compétence. L'objectif est de déterminer si ce que développe les participants, à l'issue de la formation, est différent de l'acception actuelle de la compétence et plus particulièrement de la compétence sociale.

### **2.2.3 Pédagogie active et apprentissage expérientiel**

À l'heure actuelle, un certain nombre de formations axées sur le développement des compétences sociales se fonde sur une pédagogie active. Bien que cette notion soit apparentée à l'Éducation nouvelle, apparue au début du XXe siècle, la pédagogie active existe depuis l'Antiquité et se développe au cours de l'Histoire. Les penseurs de l'éducation tels que Platon, Montaigne, Rousseau puis les évolutionnistes du XIXe siècle ont pour principe que le véritable

apprentissage se fait par soi-même. Ainsi, l'éducateur fait figure de guide, de soutien, plus que de transmetteur du savoir.

Pour définir la pédagogie active à l'heure actuelle, selon l'acception de Lebrun (2002), la pédagogie active permet à l'apprenant de piloter son apprentissage. Pour cela, l'enseignant doit concevoir des situations de formation proches de la réalité qui permettent à l'apprenant de construire des savoirs dans l'action. Parmi les caractéristiques de la pédagogie active, Lebrun cite 1) le rôle catalyseur des expériences antérieures, 2) le rôle du contexte et de l'expérience concrète, 3) le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre et reformulation), 4) les interactions et la coopération, 5) l'importance de la construction et de la production, 6) la réflexivité.

On constate que la pédagogie active se détache des modèles transmissifs et comportementalistes de l'éducation. En effet, elle se fonde sur les théories constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage. La théorie constructiviste initiée par Piaget (1936/1977 ; 1942/2012) en psychologie de l'enfant montre que les connaissances sont reconstruites par un individu qui apprend, à partir d'une situation proposée par l'enseignant (Piaget, 1936/1977 ; Raynal, Rieunier, 2014). L'apprenant, par des schèmes opératoires (c'est-à-dire le « canevas des actions susceptibles d'être répétées activement »), fait le lien entre des connaissances anciennes et une situation nouvelle pour s'y adapter. Les processus d'accommodation<sup>19</sup> et d'assimilation<sup>20</sup> résultant de ce déséquilibre donnent lieu à l'apprentissage.

La théorie socioconstructiviste, en lien avec le courant de l'apprentissage coopératif, s'attache à la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage. Elle prend sa source dans les travaux de Vygotski (1934/1997) puis les travaux de Bruner (2011) et Wenger (2005), pour qui l'apprentissage est l'acquisition, par et avec l'autre, de codes propres à une culture permettant de s'intégrer à cette culture et d'avoir sa place dans la société (Bourgeois, 2011).

Vygotski (1934/1997) se distingue de Piaget en montrant que l'individu se transforme lui-même en transformant son milieu plus qu'en s'y adaptant. Pour cela, l'individu se sert d'outils matériels (objet) ou d'outils mentaux (langage, écriture) qui sont le fruit d'un héritage socio-

---

<sup>19</sup> L'accommodation est l'action du milieu sur l'organisme. L'individu ne subit pas les choses mais modifie son action par la confrontation avec l'environnement.

<sup>20</sup> L'assimilation est l'action de l'organisme sur le milieu. L'individu agit sur l'environnement qui l'entoure et le modifie pour le faire correspondre à sa substance propre. L'assimilation mentale est donc l'incorporation des objets dans les schèmes de la conduite.

culturel et qui lui permettent d'agir. L'action de l'individu est donc médiatisée (intermédiaire entre l'action propre et la réalité qu'on veut transformer) sur le milieu matériel par des outils matériels et médiatisée sur le milieu humain par des outils mentaux, des systèmes de signes (médiation sémiotique) qui, par appropriation, deviennent des instruments psychologiques. Cette appropriation s'opère, selon Vygotski, grâce aux interactions sociales, par transformation de processus interpersonnels (interpsychiques) en processus intrapersonnels (intrapsychiques). En d'autres termes, c'est par les rapports sociaux que l'individu se développe et apprend. Le développement de l'individu s'effectue du social vers l'individuel, en collaborant avec d'autres personnes ayant un meilleur niveau pour ensuite agir seul. Ces échanges asymétriques, visant à anticiper sur l'enfant pour stimuler son progrès et non pas suivre son développement naturel, correspondent à ce que Vygotski nomme la « zone proximale (ou proximale) de développement ». Ensuite l'enfant, grâce au langage égocentrique (entre langage intérieur et langage social, l'enfant formule des phrases pour raisonner avec lui-même), résout seul les problèmes qu'il rencontre.

Bruner (2011), dans la lignée des travaux de Vygotski, explique que la « zone proximale de développement » (ZPD) résulte du langage, de la communication et d'un processus d'« étayage ». L'étayage signifie les formats construits et utilisés par l'adulte pour guider l'enfant et l'aider à se développer, par le biais du langage, de l'interaction et de la construction d'une culture commune. Cette « mini-culture » est en accord avec les valeurs partagées par les membres d'une culture plus générale. Le voyage dans la zone proximale de développement par l'étayage permet à l'enfant d'effectuer des actions qu'il n'était pas en mesure d'effectuer avant l'étayage par l'adulte. Il peut ainsi transformer son action par lui-même et s'intégrer intellectuellement et socialement à son entourage.

Ceci rejoint la théorie des « communautés de pratique » de Wenger (2005) qui définit l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale. La participation aux activités d'une communauté sociale est en lien avec l'identité que construit l'individu qui apprend car cela façonne son agir, sa manière d'être. Une communauté de pratique, c'est-à-dire un regroupement facilitant la réalisation d'un projet dans des contextes et des perspectives qui soutiennent l'engagement mutuel dans l'action, à partir de ressources historiques et sociales communes, peut prendre différentes formes (famille, collègues, personnes ayant un centre d'intérêt commun) et montre que l'apprentissage puise sa source dans le quotidien et pas uniquement à l'école ou en formation. Dans toutes les organisations, valoriser la construction de

communautés est essentiel pour apprendre à agir et à prendre les bonnes décisions. La participation sociale favorise également l'apprentissage à différents niveaux : pour les individus, l'apprentissage est une question d'engagement et de participation ; pour les communautés, l'apprentissage consiste à redéfinir les pratiques et à faciliter l'insertion des nouveaux membres ; pour les organisations, l'apprentissage consiste à entretenir les liens entre les communautés de pratique.

L'apprentissage est donc collectif, social (Bandura, 1980). Les environnements de formation, dans un contexte privilégiant l'apprentissage social, mettent en œuvre des actions de formation favorisant les interactions sociales, entre pairs mais aussi entre l'apprenant et le formateur, considéré comme un tuteur, un facilitateur plus qu'un transmetteur de savoirs. Dans tous les cas, lors de la conception des actions de formation, il est important de tenir compte des différentes représentations de l'apprentissage (Wenger, 2005).

En formation des adultes, on parle plus d'apprentissage expérientiel que de pédagogie active (ce terme étant plus usité en formation initiale), c'est-à-dire un apprentissage basé sur les processus d'action et de réflexion. Ce courant se fonde sur les travaux de Dewey (« learning by doing »), Lindeman et Knowles et décrit les processus relatifs à l'apprentissage des adultes. L'apprentissage expérientiel signifie l'expérience comme processus d'apprentissage et de développement de la personne (Zeitler, Barbier, 2012). Dans une revue de littérature, Balleux (2000) montre l'évolution de ce courant qui répond encore aujourd'hui à des acceptions différentes. En effet, l'apprentissage expérientiel est envisagé soit comme une construction de savoirs (« apprendre est le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience », Kolb, 1984), soit comme une construction de sens (« apprendre est un processus qui produit une nouvelle interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations de sens de notre expérience », Mezirow, 1991), ce qui témoigne du flou qui entoure encore l'acception de la notion d'expérience (Zeitler, Guérin, Barbier, 2012).

Le premier modèle et le plus connu à ce jour, associant le processus d'apprentissage à l'expérience, est le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)<sup>21</sup>, inspiré des travaux de Lewin dans le domaine de la recherche-action. Dans ce contexte de formation, l'apprenant devient potentiellement un praticien réflexif (Schön, 1994), dans le sens où l'action permet potentiellement d'approfondir mais aussi de produire des connaissances. Dans une situation

---

<sup>21</sup> Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb est explicité dans la section consacrée à la présentation de l'environnement de formation TalentCampus.

donnée, l'apprenant va analyser puis agir en fonction de son cadre de référence, de manière inconsciente : c'est la réflexion **dans** l'action. Il va ensuite réfléchir à l'efficacité de son action et la modifier si besoin, au regard des résultats produits : c'est la réflexion **sur** l'action (Schön, 1994).

L'utilisation des méthodes actives, dans la mise en œuvre des actions de formation, est donc censée favoriser l'apprentissage expérientiel. Le fait d'être dans l'action et de laisser une grande place aux interactions entre pairs, permet potentiellement un apprentissage par et avec les autres, notamment en ce qui concerne les compétences sociales. En suivant le paradigme pragmatiste de l'apprentissage de Dewey, il s'agit donc de mettre l'apprenant en situation de double activité (Bourgeois, 2011), c'est-à-dire l'amener à agir, à entrer en interaction avec son environnement physique et social, mais aussi à réfléchir sur son action. Ainsi, une construction de sens est possible pour l'apprenant.

L'intérêt de cette recherche est d'identifier ce qui, dans les interactions avec les autres en situation de formation, est constitutif d'une construction de l'expérience, c'est-à-dire ce que comprend et ce que fait la personne de son vécu et comment cette expérience devient une ressource possible pour permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires (Zeitler, Guérin, Barbier, 2012).

### ***3 Revue de littérature sur les compétences sociales***

Ce chapitre a pour objectif de présenter une revue de la littérature scientifique francophone et anglosaxonne en lien avec le concept de compétences sociales<sup>22</sup>. Il s'agit d'abord de présenter la méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature. Ensuite, après une proposition de caractérisation de la compétence, le concept de compétences sociales est décrit selon 1) les différents termes et les différentes caractéristiques qui leur sont attribués ; 2) le lien entre compétences sociales et savoir-être, intelligence émotionnelle et compétence émotionnelle. Ces deux points sont suivis d'une proposition de définition du concept de compétences sociales. La question de l'évaluation (formelle et informelle) des compétences sociales est ensuite abordée, puis le terme et les caractéristiques des compétences sociales, en particulier leur dimension émotionnelle, sont envisagés selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité. Pour finir, la revue de littérature débouche sur une délimitation de l'objet d'étude pour ce travail.

#### **3.1 Méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique**

La méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique en lien avec cette étude est composée de plusieurs étapes : 1) la recherche de publications scientifiques spécifiques ; 2) l'élaboration de fiches de lecture par catégories et par champs disciplinaires ; 3) l'organisation de la revue de littérature.

L'utilisation de cette méthode vise à produire, malgré le risque de non exhaustivité, un état des connaissances pertinent et rigoureux pour délimiter l'objet d'étude de la recherche.

##### **3.1.1 Recherche de publications scientifiques**

La recherche documentaire répond à plusieurs critères :

1) Il devait s'agir de publications issues d'ouvrages scientifiques, de revues scientifiques, de thèses ou d'actes de colloques scientifiques francophones et anglophones. Les recherches ont donc été effectuées au moyen de bases de données électroniques internationales, telles que Google Scholar, CAIRN et HAL, en français et en anglais. Les ouvrages consultés à la

---

<sup>22</sup> Cette revue de littérature fait l'objet d'une publication : Manach, M., Archieri, C., Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation Permanente*, 218, 31-41.

bibliothèque universitaire ont été sélectionnés à partir du catalogue en ligne UBODOC de l'Université de Bretagne Occidentale.

2) Il devait s'agir de publications en lien avec des notions utilisées dans la pratique du terrain observé. Les mots-clés entrés dans les bases de données étaient au départ : compétence, compétences sociales, *soft skills*, *social skills*, talent et compétence, pédagogie active, apprentissage expérientiel, travail de groupe, interactions sociales. La consultation des bibliographies à la fin des articles ou des ouvrages consultés à partir des mots-clés a également permis d'avoir accès à d'autres ressources.

3) Il devait s'agir de publications en lien avec le champ de la formation des adultes ou le champ professionnel. La revue de littérature concernant les compétences sociales étant vaste, la recherche a ensuite été réduite à d'autres mots-clés : compétences sociales et formation d'adultes. Ces mots-clés ont permis d'accéder à des publications inscrites dans le champ de la formation mais aussi du monde professionnel. Ils ont également permis de découvrir les autres appellations données aux compétences sociales (compétences relationnelles par exemple) et les concepts en lien avec les compétences sociales (l'intelligence émotionnelle par exemple). Certaines publications en lien avec le champ scolaire ont tout de même été retenues et utilisées car elles avaient pour but d'expliquer l'origine et le développement de certains concepts. C'est le cas par exemple du concept de pédagogie active.

Les dates de publication n'ont pas été un critère déterminant car un des objectifs de cette revue de littérature était de replacer le sujet dans une perspective historique (Dumez, 2011).

### **3.1.2 Élaboration de fiches de lecture**

Les publications correspondant aux critères cités ci-dessus ont été catégorisées d'abord par mots-clés en lien avec 1) le concept de compétences sociales : compétences sociales (et/ou relationnelles), savoir-être, *soft skills*, *social skills*, compétences et intelligences émotionnelles. Ces catégories correspondent aux termes les plus cités pour parler des compétences sociales dans le champ professionnel ou le champ de la formation des adultes. 2) le concept de compétence professionnelle, puis celui de talent ; 3) la formation des adultes, en prenant en compte le champ de l'éducation dans une perspective historique, pour parler des concepts de pédagogie active et d'apprentissage expérientiel ; 4) le travail de groupe, les interactions sociales.

Une autre catégorisation a ensuite été faite par champs disciplinaires : sciences de l'éducation et de la formation, sociologie de l'éducation, psychologie sociale, psychologie du travail, psychosociologie, sciences de gestion.

Chaque publication sélectionnée a ensuite été résumée pour mettre en lumière les caractéristiques principales, les enjeux, l'histoire et les définitions des concepts (par exemple, le concept de compétence).

Pour établir cette revue de littérature, une centaine de publications scientifiques ont été retenues. Les références des publications scientifiques sélectionnées ont été enregistrées dans le logiciel Zotero afin de créer la liste de références bibliographiques.

### **3.1.3 Organisation de la revue de littérature**

Une fois les publications scientifiques répertoriées, lues et analysées, la revue de littérature a été élaborée selon le plan suivant :

- 1) la description et les caractéristiques du concept de compétence, en préambule à celui de compétences sociales ;
- 2) le recensement des termes utilisés pour parler des compétences sociales, les caractéristiques des compétences sociales, leur lien avec d'autres concepts tels que le savoir-être ou l'intelligence émotionnelle, leur évaluation (formelle et informelle) ;
- 3) les perspectives de recherche et de redéfinition des compétences sociales à la lumière du cadre théorique de l'analyse de l'activité et plus spécifiquement d'un programme de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, Guérin, 2014).

Ce plan a pour objectif de décrire, caractériser et comprendre le concept de compétences sociales tel qu'il est appréhendé en recherche en Sciences Humaines et Sociales, puis de le situer dans un nouveau cadre théorique. Il s'agira par la suite de confronter les éléments de la revue de littérature aux données empiriques issues de cette recherche pour les discuter.

## **3.2 Compétences sociales : de quoi s'agit-il ?**

Depuis quelques années, on voit émerger des environnements de formation visant le développement des compétences sociales. Cet objectif de formation est en lien avec des besoins sociaux et professionnels actuels. En effet, la révolution du numérique a provoqué des changements dans notre société et dans notre manière de concevoir le travail, comme par exemple la nécessité de travailler en réseau (Bellier, 2000 ; Zara, 2008). De plus, les métiers de service, impliquant une composante relationnelle importante, se sont beaucoup développés. Dans le champ de l'ergonomie et des sciences de l'éducation et de la formation, la recherche s'intéresse notamment aux interactions sous-tendues par la relation aux clients (Vallery, Leduc, 2005), la relation aux patients (Poizat, Bailly, Seferdjeli, Goudeaux, 2015) ou aux interactions tutorales (Filliettaz, 2018). Les compétences sociales, en lien avec ces situations professionnelles, sont donc recherchées et valorisées, au même titre que les capacités cognitives ou les savoirs techniques (Abbet, 2014).

Qu'est-ce qu'une compétence sociale ? Avant de passer en revue la littérature concernant les compétences sociales, il convient de définir le concept de compétence.

### **3.2.1 Le concept de compétence**

Le concept de compétence est inhérent au contexte professionnel et de ce fait, à la formation qui s'y rattache (Albero, Nagels, 2011). On distingue LA compétence DES compétences : la compétence est une disposition personnelle ou collective qui se construit comme une capacité à faire, articulant savoirs, savoir-faire et stratégies (Le Boterf, 1998, cité par Olry, 2016 ; Zarifian, 2001, 2005, cité par Leduc et Valléry, 2006) alors que les compétences sont liées au contexte. Ce contexte est celui de l'action située, dans le moment présent. En cela, les compétences se distinguent des capacités qui sont construites pour une action future (Barbier, 2018).

Pour définir la/les compétences, les caractéristiques données par Le Boterf (1994) ont été choisies comme fondements auxquelles sont ajoutés des éléments de définition d'autres auteurs. Cette définition est choisie car elle relève autant de la formation des adultes que du champ professionnel.

- **La compétence est un « savoir-mobiliser ».** La compétence est le fait de mobiliser et de combiner efficacement des ressources internes et externes (Tardif, 2006) telles que les connaissances, les capacités cognitives, les capacités relationnelles, mais aussi des composantes affectives et motivationnelles (Linard, 1989, citée par Albero et Nagels, 2011 ; Mohib, 2011) en situation, face à un problème donné. C'est donc l'actualisation ou l'opérationnalisation (Samurçay, Pastré, 1995) de ce que l'on sait dans une situation ou un contexte précis (Albero, Nagels, 2011 ; Oiry, 2005 ; Leplat, 1997, cité par Olry, 2016 ; Chenu, 2015 ; Mohib, 2011 ; Wittorski, 1998, Coulet, 2011), par la résolution d'un problème donné (Bellier, 2000 ; Roegiers, 2010).
- **La compétence est dynamique.** Comme l'expérience, c'est un processus qui se construit, se développe dans et par l'action (Albero, Nagels, 2011 ; Parlier, 1994, cité par Coulet, 2011) à travers la réalisation, la production (Bellier, 2000) ayant pour but de produire une performance (Pastré, 2008, cité par Albero et Nagels, 2011 ; Wittorski, 1998).
- **La compétence est dépendante du jugement d'autrui.** Toute compétence n'existe qu'à la condition d'être reconnue et affirmée par un tiers qui va la faire correspondre à une norme (Peyré, 2000 ; Wittorski, 1998) en procédant notamment par comparaison (Vergnaud, 2001, cité par Coulet, 2011). C'est donc un construit social (Aubret et al., 1993, cités par Le Boterf, 1994). Cette évaluation sociale (Coulet, 2011) implique une certaine subjectivité (Peyré, 2000). La compétence dépend aussi de ce que l'individu perçoit de la situation et pas seulement des caractéristiques de la situation (Wittorski, 1998 ; Coulet, 2011).
- **La compétence est un « savoir-transférer ».** La compétence résulte de l'adaptation à l'imprévu (Albero, Nagels, 2011), de l'acceptation de l'incertitude (Mohib, 2011) et de la capacité à faire face à une catégorie de situations et non une seule, grâce à une activité réflexive (Chenu, 2015), afin de résoudre des problèmes ou réaliser des projets (Romainville, 2006).
- **La compétence est un « savoir-agir ».** Un individu devient compétent parce qu'il fait les choses avec une intention, parce qu'elles ont un sens. L'agir professionnel (Schön,

1994) implique une action conduite « en fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte » (Mohib, 2011).

- **La compétence est aussi bien sociale qu'individuelle.** Un individu mobilise des capacités ou des connaissances grâce à des réseaux, des ressources extérieures, des transactions. La compétence peut aussi s'acquérir par le biais de processus sociaux (apprentissage entre pairs) (Oiry, 2005).

### 3.2.2 Compétences sociales, un concept polysémique

Les compétences sociales représentent un concept vaste et polysémique. Dodge (1985, cité par Rubin et Rose-Krasnor, 1992) indique qu'il existe probablement autant de définitions des compétences sociales que de chercheurs travaillant sur ce sujet. Dans la littérature francophone, les compétences sociales sont nommées telles quelles, mais aussi « compétences non académiques » ou « transversales » (Duru-Bellat, 2015), « génériques » (Chauvigné, Coulet, 2010), « non cognitives » (Bensidoun, Trancart, 2015), « socio-affectives » (OCDE, 2016), « émotionnelles » (Gendron, Kouremenou, 2015 ; Letor, 2006 ; Goleman, 1997, 1999), « relationnelles » (Camus, 2011), « comportementales » (Bellier, 2000), « psychosociales » (Luis et Lamboy, 2015). Tous ces termes sont en lien avec les termes *soft skills*, *social skills* et *social competence* apparus dès les années 1960 aux Etats-Unis (Nangle, Hansen, Erdley, Norton, 2010) et issus de la littérature scientifique anglo-saxonne (Heckman, Kautz, 2012 ; Robles, 2012 ; Argyle, 2000 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rubin, Rose-Krasnor, 1992 ; Yeates, Selman, 1989 ; Nangle, Hansen, Erdley, Norton, 2010).

Les compétences sociales font l'objet d'études scientifiques dans le domaine de la psychologie sociale et de la psychologie du travail, en sciences de l'éducation et de la formation, sociologie de l'éducation et en sciences de gestion.

Dans ce travail, le terme de « compétences sociales » sera privilégié pour rejoindre Abbet (2014) qui préfère le terme de compétences sociales car il renvoie à une dynamique interactive et relationnelle et est appréhendé avec une approche interactionniste dans le contexte de l'éducation et de la formation (Abbet, 2014). Les éléments de la littérature traitant du champ de la formation des adultes seront également privilégiés, cette étude ayant pour contexte social la formation des adultes.

### 3.2.3 Caractéristiques des compétences sociales : le lien entre rapport à soi et rapport à autrui

Tout d'abord, les compétences sociales ne sont pas définies comme des compétences en tant que telles, mais plutôt comme des « aptitudes » (Dutrénit, 1997), des « habiletés » ou « capacités » (Yeates, Selman, 1989 ; Rose-Krasnor, 1997), des « comportements » (Argyle, 2000), des « traits de personnalités » (Heckman, Kautz, 2012 ; Leduc, Valléry, 2006) ou des « qualités personnelles » (Robles, 2012). Les compétences sociales sont également considérées comme un « savoir-faire social » (Dépret, Filisetti, 2001) ou un ensemble de « savoir-être et de savoir-faire relationnels » (Bellier, 1993, 1998, 1999, citée par Leduc et Valléry, 2006). Elles deviennent des compétences lorsqu'elles sont mobilisées en situation, dans des contextes spécifiques (Yeates, Selman, 1989, cités par Gaymard et Andrés, 2009 ; Leduc, Valléry, 2006). Ces situations concernent les interactions, les contextes sociaux. Dans une revue de littérature, Nangle et al. (2010), recensent des éléments communs aux nombreuses définitions des compétences sociales. Les caractéristiques qui font consensus sont : 1) l'efficacité ; 2) le comportement ; 3) le contexte social. Rubin et Rose-Krasnor (1992) ajoutent que les compétences sociales impliquent une manipulation des autres pour satisfaire ses propres besoins et atteindre ses objectifs (manipulation à ne pas prendre au sens machiavélique du terme).

Un individu est donc socialement compétent lorsqu'il peut interagir de manière efficace (Dépret, Filisetti, 2001, Rose-Krasnor, 1997), cohérente (Danancier, 2011), constructive (Abbet, 2014) et réciproque (Dutrénit, 1997) dans un groupe et un contexte donnés. Le regard des autres, à travers l'évaluation (ou le jugement), est essentiel pour faire valoir une compétence sociale (Abbet, 2014). Le développement de ces compétences en formation est en lien avec le modèle pédagogique de Dewey (Meuret, 2015) qui montre que tout apprentissage est lié à la vie sociale.

Les compétences sociales sont dynamiques et complexes (Peyré, 2000) et elles impliquent la **mobilisation de ressources internes (estime de soi et présentation de soi) et externes (soutien social, organisation sociale)** (Dutrénit, 1997). Le rapport à soi<sup>23</sup>, à savoir l'ensemble

---

<sup>23</sup> Le terme « soi » est employé selon l'acception suivante : Le soi, résultant de la perception de soi-même comme étant un sujet agissant, est une construction mentale (une pensée), associée à des affects, qu'un individu opère sur lui-même, par lui-même et pour lui-même. Le soi est indissociable de l'expérience et de l'histoire émotionnelle des individus. Le soi devient « je » lorsqu'un individu s'adresse à autrui ou à soi (Barbier, 2017, 2018). Le terme « rapport à soi » fait référence à la notion de conscience de soi utilisée en philosophie et qui désigne à la fois la

des idées qu'un individu a sur lui-même, a une influence sur la présentation de soi, c'est-à-dire le comportement de l'individu qui vise à influencer la manière dont il est perçu par les autres (Argyle, 2000). Ces variables internes et propres à chaque individu, associées à des formes de soutien social telles que l'empathie, la coopération ou la gratification constituent le socle des compétences sociales, fondées sur la **réciprocité positive entre individus** (Dutrénit, 1997). Les compétences sociales sont donc en lien avec une intention d'influence sur autrui (Barbier, Clerc, 2008) et dépendent du rapport à soi. En retour, le rapport aux autres<sup>24</sup> va influencer le rapport à soi.

### 3.2.4 Compétences sociales : des savoir-être ?

Les compétences sociales sont liées au concept de savoir-être, souvent considéré comme une composante de la compétence (savoirs, savoir-faire, savoir-être) aussi bien dans le champ professionnel que dans le champ de l'éducation. Mais compétences sociales et savoir-être, est-ce la même chose ?

Un savoir-être, selon Bellier (1998), recouvre les qualités morales d'un individu mais aussi son caractère, ses aptitudes et traits de personnalité, ses goûts, ses intérêts et son comportement. Cet ensemble permettrait aux salariés d'agir plus ou moins efficacement dans leur entreprise. Raynal et Rieunier (2014) insistent sur le fait que ces savoir-être relèvent du domaine affectif (attitudes, valeurs, motivations et émotions) et sous-tendent les comportements en situation. Pour Boudreault (2015), le savoir-être recouvre divers éléments : des habiletés, capacités ou aptitudes aux croyances et valeurs, en passant par la motivation, les attitudes et l'estime de soi. Ces qualités, principes ou comportements, qu'un individu manifeste dans une situation pour montrer sa compétence, à travers des actes, constituent le savoir-être.

Le savoir-être serait donc la composante intrapersonnelle influençant la dimension interpersonnelle des compétences sociales. En d'autres termes, si les compétences sociales se composent de deux dimensions interdépendantes, une intrapersonnelle et une interpersonnelle, le savoir-être constituerait la dimension intrapersonnelle, à savoir ce qui caractérise un individu

---

perception que le sujet a de ses pensées, de ses éprouvés ou de ses actions mais aussi sa capacité à avoir une réflexion sur ses pensées ou ses actions.

<sup>24</sup> Le « rapport aux autres » se réfère aux relations entre sujets et est défini par la distribution spécifique de leurs interactivités en situation d'action (Barbier, 2018).

de manière intrinsèque : sa personnalité, son image de soi, ses attitudes, ses valeurs, ses affects et ses motivations.

### **3.2.5 Intelligence et compétences émotionnelles : le lien avec les compétences sociales**

L'émotion et plus spécifiquement le concept d'intelligence (et/ou de compétence) émotionnelle sont en lien avec les travaux sur les compétences sociales. En effet, des similitudes sont observées entre les caractéristiques des compétences sociales et les caractéristiques de l'intelligence et des compétences émotionnelles, notamment dans le lien entre la dimension intrapersonnelle et la dimension interpersonnelle de l'individu. Le concept d'intelligence émotionnelle s'apparente également à celui de compétence sociale dans la mesure où « elle qualifie les actions de l'être humain dans son environnement social » (Gausse, 2018).

Depuis quelques années, les travaux scientifiques accordent une attention particulière au rôle des émotions dans notre vie quotidienne (Damasio, 2002). Dans le champ professionnel, les travaux montrent le rôle des émotions et du bien-être dans l'efficacité au travail (Grosjean, Ribert-Van de Weerd, 2005 ; Cahour, Lancry, 2011 ; Quang, 2015). Dans le champ de l'éducation et de la formation, la relation entre émotion et cognition est un objet de recherche récent, mis en lumière par les neurosciences, et vise à montrer l'incidence des émotions sur l'apprentissage (Arnold, 2006 ; Cuisinier, Pons, 2011 ; Nugier, Niedenthal, 2005 ; Goleman, 1997 ; Restrepo, 2014 ; Sander, Scherer, 2009).

Dans le domaine des sciences affectives, Sander (2016), dans une analyse de la revue de littérature scientifique, dégage 4 composantes qui font consensus pour définir l'émotion : 1) l'émotion est un phénomène à multiples composantes 2) l'émotion est un processus constitué de 2 étapes : un déclencheur et une réponse 3) les émotions sont déclenchées par un objet signifiant pour l'acteur 4) l'émotion est rapide, contrairement aux autres phénomènes affectifs (humeurs, sentiments, etc.)<sup>25</sup>.

De ces postulats faisant consensus, Sander (2016) propose une définition de l'émotion :

L'émotion est un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de 2 étapes : 1) un mécanisme de déclenchement basé sur la pertinence de l'événement qui façonne 2) une réponse

---

<sup>25</sup> La distinction entre émotion, affect et sentiment est définie dans la section consacrée aux compétences sociales selon une approche « orientée activité ».

constituée de plusieurs composantes (tendance à l'action, réaction autonome, expression, sentiment subjectif).

L'intelligence et la compétence émotionnelles font l'objet de recherches en lien avec l'éducation et le monde du travail depuis plus de 30 ans. Dans les années 1980, Gardner démontre que l'intelligence n'est pas unique mais « multiple » et qu'elle ne se limite pas aux tests de quotient intellectuel (QI) (Gardner, 2008). Pour Gardner, l'intelligence est un potentiel biopsychologique, développé dans un contexte historique et social précis. Chaque individu présente une intelligence « personnelle » qui comprend deux dimensions : la dimension intrapersonnelle (connaissance de soi et compréhension de ses propres émotions) et la dimension interpersonnelle (compréhension des comportements et émotions d'autrui) (Gardner, 2008 ; Mikolajczak, 2009).

Ce sont ensuite Salovey et Mayer (1990 ; Mayer, Salovey, 1993, 1997) qui ont théorisé cette notion et ont requalifié l'intelligence « personnelle » de Gardner en intelligence « émotionnelle ». Ils la définissent comme l'habileté à guider ses propres émotions et les émotions des autres, à les discriminer et à utiliser cette information pour penser et agir (Salovey, Mayer, 1990 ; Mayer, Salovey, 1993). Ils la subdivisent en quatre axes : 1) la perception et l'expression des émotions, 2) la compréhension et l'analyse des émotions, 3) la régulation réflexive des émotions et 4) la facilitation de la pensée (Mayer, Salovey, 1997 ; Letor, 2006).

Wranik et Schenkel (2006) identifient l'intelligence émotionnelle comme un domaine de la psychologie positive. Elles se fondent sur les travaux de Salovey et Mayer pour requalifier les quatre composantes de l'intelligence émotionnelle : 1) la capacité à reconnaître les émotions chez soi et chez autrui (voix, visage, gestes, comportements. 2) l'utilisation des émotions dans la communication et l'expression. 3) la régulation ou la gestion des émotions chez soi et chez autrui. 4) la compréhension des causes et des conséquences des émotions.

Si Salovey et Mayer distinguent l'intelligence émotionnelle de l'intelligence sociale<sup>26</sup> (1990 ; Mayer, Salovey, 1993, 1997), Zazzo rapproche les deux termes en définissant l'intelligence sociale comme « la capacité à saisir les caractéristiques de la situation, à comprendre les

---

<sup>26</sup> Salovey et Mayer (1990) distinguent l'intelligence émotionnelle de l'intelligence sociale par l'intérêt porté aux émotions. L'intelligence émotionnelle se focalise sur la reconnaissance et l'utilisation de ses propres émotions et de celles des autres pour résoudre des problèmes et réguler son comportement. Le concept d'intelligence sociale a été initialement proposé par Thorndike qui définit l'intelligence sociale comme la capacité à comprendre les autres et à agir d'une façon appropriée dans les relations interpersonnelles (Thorndike, 1920).

intentions et surtout les émotions de l'autre, à les prendre en compte dans la régulation de ses propres conduites ; c'est une finesse dans les rapports avec autrui, une intelligence des situations fondée sur l'intuition de l'autre » (Bariaud, 1996). Bar-On (2005), en qualifiant l'intelligence émotionnelle de sociale-émotionnelle (« emotional-social intelligence »), considère également que l'intelligence émotionnelle est reliée à l'intelligence sociale. L'intelligence sociale-émotionnelle regroupe selon cet auteur des compétences à la fois sociales, émotionnelles, cognitives et des aspects de la personnalité. Ces compétences déterminent la manière dont un individu se comprend lui-même et s'exprime, la manière dont il comprend les autres et crée des liens avec eux et la manière dont il fait face aux demandes quotidiennes (Bar-On, 2005).

Enfin, c'est Goleman (1997, 1999) qui a démocratisé l'appellation d'intelligence émotionnelle. Pour lui, le QI n'est pas un gage de réussite dans la vie. L'intelligence émotionnelle, qui désigne « notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui » (Goleman, 1999) est tout aussi, sinon plus importante. De plus, ces aptitudes émotionnelles ne sont pas figées, elles peuvent s'acquérir et se développer (Goleman, 1997).

Dans le monde professionnel, plus le travail est complexe, plus l'intelligence émotionnelle compte (Goleman, 1999) : en effet, nos émotions peuvent entraver nos capacités cognitives. L'émotion est donc en lien avec la cognition. En ce qui concerne la formation, la compréhension de l'intelligence émotionnelle serait une clé de ce qui est à la base de tout apprentissage, puisque les émotions sont un facteur pouvant inhiber ou stimuler les aptitudes intellectuelles (Chbat, 2002).

Goleman distingue également l'intelligence émotionnelle (capacités et aptitudes fondées sur la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines) de la compétence émotionnelle (mobilisation de ces capacités en situation) (Goleman, 1999). D'autres auteurs préfèrent le terme compétence émotionnelle à celui d'intelligence émotionnelle, dans le sens où cette intelligence se remarque et se traduit en contexte, dans des situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle (Letor, 2006 ; Micolajcsak, 2009). Pour Goleman, la compétence émotionnelle se compose de deux éléments : la compétence personnelle et la compétence sociale. Le tableau ci-dessous présente une classification de la compétence émotionnelle selon Goleman (1999) :

Compétence émotionnelle	Composantes de l'intelligence émotionnelle	Compétences associées	
Compétences personnelles  Déterminent notre manière de nous comporter	Conscience de soi  Connaître ses propres états intérieurs, ses préférences, ses ressources et ses intuitions.	Conscience de soi émotionnelle Savoir reconnaître ses émotions et leurs effets	
		Autoévaluation Connaître ses forces et ses limites	
		Confiance en soi Etre sûr de sa valeur et de ses capacités	
	Maîtrise de soi  Savoir gérer ses états intérieurs, ses impulsions, ses ressources	Contrôle de soi Gérer les émotions et les impulsions	
		Fiabilité Se montrer honnête et intègre en toute circonstance	
		Conscience professionnelle S'acquitter de son travail de manière responsable	
		Adaptabilité Faire preuve de souplesse devant les changements	
	Motivation  Tendance émotionnelle qui nous aide à atteindre nos buts	Innovation Etre à l'aise avec les approches, les idées et les informations nouvelles	
		Exigence de perfection Effort pour atteindre un niveau d'excellence ou pour l'améliorer	
		Engagement Savoir épouser les objectifs du groupe ou de l'entreprise	
		Initiative Etre prêt à saisir les opportunités	
	Compétences sociales  Concernent notre manière de gérer nos relations aux autres	Empathie  Conscience des sentiments, des besoins et des soucis d'autrui	Optimisme Poursuivre ses objectifs avec ténacité malgré les obstacles et les déconvenues
			Compréhension des autres Capter les sentiments et les points de vue des autres et éprouver un réel intérêt pour leurs soucis
Passion du service Anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins du client			
Enrichissement des autres Sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités			
Exploitation de la diversité Savoir concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités			
Aptitudes sociales/maîtrise des relations humaines  Induire des réponses favorables chez les autres		Sens politique Savoir déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations de pouvoir	
		L'ascendant Savoir employer la tactique efficace pour persuader	
		La communication Envoyer des messages clairs et convaincants	
		La direction Inspirer et guider les groupes et les gens	
		Cristalliser les changements Savoir initier ou gérer des changements	
		Le sens de la médiation Savoir négocier et résoudre les conflits	
		Nouer des liens Savoir cultiver les relations utiles	
		Le sens de la collaboration et de la coopération Travailler avec les autres à des objectifs communs	
Mobiliser une équipe Créer une synergie de groupe au service d'objectifs communs			

Tableau 1 : La compétence émotionnelle (Goleman, 1999)

Goleman considère donc les compétences sociales, qu'il nomme également « talents interpersonnels » (Goleman, 1997) comme une composante de la compétence émotionnelle. Au même titre que Gardner, il affirme que la compétence émotionnelle résulte d'une dimension intrapersonnelle et interpersonnelle propre à chaque individu et que ces deux dimensions se nourrissent l'une de l'autre : « pour connaître les autres, il faut se comprendre soi-même » (Goleman, 1999).

Il semble y avoir une proximité entre les catégories de Goleman et celles d'Argyle (2000). En effet, ce dernier met en avant certaines composantes des compétences sociales : 1) l'assertivité (affirmation de soi). 2) la gratification et le soutien. 3) la communication verbale et non-verbale. 4) l'empathie, la coopération et l'attention portée aux autres. 5) la cognition (respect des règles informelles inhérentes aux relations sociales, compréhension de la nature des relations) et la résolution de problèmes (notion de transfert : utilisation du feedback pour modifier ou adapter son comportement). 6) la présentation de soi (image de soi, estime de soi).

Les compétences sociales ont donc un lien étroit avec la compétence émotionnelle.

### 3.2.6 Définition des compétences sociales

À la lumière de la revue de littérature, une définition des compétences sociales peut être proposée :

Les compétences sociales ou *soft skills* représentent la **dimension affective et sociale de la compétence**. Ce sont des capacités issues de l'intelligence émotionnelle (Gardner, 2008 ; Goleman, 1999 ; Salovey, Mayer, 1990) et mobilisées en situation **dans le cadre des interactions sociales**. Elles sont considérées comme opposées aux compétences techniques et disciplinaires (Albandea, Giret, 2016). Les compétences sociales recouvrent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une **dimension intrapersonnelle** associée aux savoir-être (personnalité, image de soi, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et une **dimension interpersonnelle** associée à la conscience sociale, au soutien social et aux relations avec autrui (empathie, coopération, communication, etc.). Ces **ressources internes et externes** servent à interagir de façon efficace (Dépret, Filisetti, 2001), cohérente (Danancier, 2011), constructive (Abbet, 2015) et réciproque (Dutrénit, 1997) dans un groupe et un contexte donnés.

### 3.2.7 Évaluation des compétences sociales

En formation et dans le monde professionnel, l'évaluation des compétences sociales est nécessaire et fait office de diagnostic (Hernandez, 2015), pour cibler les compétences sociales qui sont déjà acquises, celles qui font défaut et proposer ainsi des formations ciblant ces compétences (une autre évaluation étant nécessaire à l'issue de la formation).

Selon Barbier (1985), l'évaluation est un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur. Comme toutes compétences, les compétences sociales sont dépendantes du jugement d'autrui (Le Boterf, 1994). Elles sont donc soumises à des évaluations, formelles (mesures, tests) ou informelles (lors d'interactions sociales), avec tous les risques de subjectivité que cela comporte (Peyré, 2000).

L'étude de Faulx et Peters (2011) montre que la mise en œuvre de l'évaluation des compétences sociales, en situation de formation, pose différents problèmes : pratique de l'évaluation peu ancrée chez les formateurs d'adultes, compétences difficiles à identifier et à objectiver, peu d'espace-temps et de légitimité organisationnelle, évaluation souvent décontextualisée, etc. Elle nécessite donc la mise en place de stratégies organisationnelles adéquates, notamment dans le monde de la formation professionnalisante (Faulx, Peters, 2011).

Comme l'indique Hernandez dans une revue de littérature (2015), il existe différentes méthodes d'évaluation ou de mesure des compétences sociales, relevant d'approches qualitatives et quantitatives : les entretiens, l'observation, les questionnaires ou la sociométrie. Le questionnaire est la méthode la plus utilisée pour la population adulte (Segrin, 2000, cité par Hernandez, 2015).

#### 3.2.7.1 Exemple d'évaluation formelle : le test d'intelligence émotionnelle de Mayer, Salovey et Caruso (MSCEIT)

Il existe peu de questionnaires mesurant les compétences sociales chez la population adulte, mis à part des tests de personnalités de type Big Five<sup>27</sup>. En effet, il existe une confusion entre l'évaluation des compétences sociales et l'évaluation du fonctionnement social de façon globale

---

<sup>27</sup> En psychologie, l'étude de la personnalité est déterminée par cinq grands traits principaux (Big Five, expression introduite par Goldberg) qui ont émergé de l'observation et des études statistiques. Il s'agit de l'Extraversion (énergie, enthousiasme), l'Agréabilité (altruisme, affection), la Conscience (contrôle, contrainte), le Névrosisme (émotions négatives, nervosité) et l'Ouverture (originalité, ouverture d'esprit). Le BFI (Big Five Inventory, BFI-Fr pour la version française) permet de mesurer les Big Five (Plaisant, Guertault, Courtois, Réveillère, Mendelsohn et John, 2010).

ou des problèmes émotionnels, comportementaux et académiques (Hernandez, 2015). De ce fait, les questionnaires mesurant les compétences sociales concernent plutôt des publics spécifiques (handicap, personnes âgées, insertion).

Voici un exemple de questionnaire mesurant les compétences sociales et particulièrement les compétences émotionnelles chez une population adulte « classique » : le Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey, Caruso, 2002a).

Le MSCEIT (MSCEIT-BF pour la version belge et française) a été créé par Mayer, Salovey et Caruso en 2002 à partir du modèle de l'intelligence émotionnelle élaboré par Mayer et Salovey en 1997. Ce modèle présente quatre branches qui constituent l'intelligence émotionnelle (Brackett, Salovey, 2006) :

- La perception des émotions (*perception of emotion*) : c'est l'habileté à percevoir ses propres émotions et celle des autres, de même que dans les objets, les arts, la musique et autres *stimuli*.
- L'assimilation /l'intégration des émotions (*use of emotion to facilitate thinking*) : c'est l'habileté à générer, utiliser et ressentir les émotions comme nécessaires pour communiquer ses sentiments ou les utiliser pour d'autres processus cognitifs.
- La compréhension des émotions (*understanding of emotion*) : c'est l'habileté à comprendre l'information émotionnelle, comment les émotions se combinent et évoluent à travers les transitions relationnelles. On tient compte des conséquences des émotions, du fait qu'elles sont ressenties et leur signification.
- La gestion des émotions (*management of emotion*) : c'est l'habileté à être ouvert aux sentiments, à les adapter à soi et aux autres de façon à favoriser la compréhension et le développement personnel.

Le test d'intelligence émotionnelle de Mayer, Salovey et Caruso (2002a) est destiné aux personnes ayant au moins 17 ans et vise à mesurer les quatre branches présentées ci-dessus en 141 items. Contrairement à d'autres tests, ce n'est pas un questionnaire d'auto-évaluation, comme ceux de Bar-On ou de Goleman. Chaque habileté (perception, assimilation/intégration, compréhension, gestion) est mesurée au moyen de tâches précises. Pour mesurer la perception, on demande aux répondants d'identifier des émotions à partir de photos ou d'images. Pour mesurer l'assimilation/l'intégration des émotions, on demande de faire des parallèles entre les émotions et les sensations physiques, entre les émotions et le comportement ou la pensée. Pour

mesurer la compréhension, les répondants doivent expliquer comment on passe d'une émotion à une autre. Enfin, pour mesurer la gestion, on demande aux répondants de déterminer des techniques efficaces de gestion de ses propres émotions et celles des autres (Brackett, Salovey, 2006). A l'issue du test, sept scores sont donnés : un score pour chaque branche, deux scores de domaines (l'intelligence émotionnelle expérimentielle, combinaison des deux premières branches et l'intelligence émotionnelle stratégique, combinaison des deux dernières branches) et un score d'intelligence émotionnelle global. Le calcul des scores correspond à celui qui est fait pour les tests traditionnels de quotient intellectuel.

L'intérêt du test d'intelligence émotionnelle MSCEIT est qu'il peut être utilisé aussi bien en formation que dans le milieu professionnel et il répond aux critères de fiabilité. De plus, le fait que ce soit une mesure basée sur l'évaluation par autrui et non sur l'auto-évaluation est un avantage car il est moins axé sur le concept de soi et moins subjectif (Stys, Brown, 2004 ; Gagnon, 2009). Cependant, la limite identifiée serait de ne pas suffisamment prendre en compte l'âge et la culture des répondants car ces données peuvent influencer les scores obtenus au test, test qui a été créé aux États-Unis et traduit de manière littérale pour la version belge-française (Gagnon, 2009).

### *3.2.7.2 Évaluation informelle : la reconnaissance inhérente aux interactions sociales*

Les interactions sociales sont au cœur des compétences sociales. Or, un des enjeux conditionnant les interactions sociales est celui de la reconnaissance.

L'ensemble des rapports à autrui est lié à des attentes de reconnaissance (Honneth, 2001, cité par Renault, 2007). Cette reconnaissance trouve sa source dans la conception intersubjective de l'identité humaine de Hegel : l'homme chercherait la reconnaissance de sa valeur par autrui et à se découvrir lui-même dans autrui (Bressoux, 2013). Sartre (1946) nomme « conscience de soi » la découverte de sa singularité par la réflexivité émanant de la rencontre avec autrui.

A travers les interactions sociales, la demande de reconnaissance est liée à des besoins spécifiques (Lipianski, 1993) : 1) le besoin d'existence (être visible aux yeux des autres, être connu pour telle ou telle chose). 2) le besoin d'intégration (être inclus dans un groupe et y avoir sa place). 3) le besoin de valorisation (être apprécié, être jugé positivement). 4) le besoin de contrôle (maîtriser l'image que l'on donne de soi). 5) le besoin d'individuation (être distingué des autres, affirmer sa personnalité, pouvoir être soi-même et être apprécié comme tel).

Les rapports à autrui conditionnent aussi l'estime de soi, à savoir la valeur que les individus s'accordent (Rosenberg, 1979, cité par Martinot 2001), à travers la comparaison sociale. Plus l'individu pense qu'il est l'objet d'une évaluation favorable par autrui, plus son estime de soi sera haute. Au contraire, une basse estime de soi est le reflet d'un sentiment de rejet social (André, 2005). Ceci influence la capacité de l'individu à s'engager efficacement dans l'action (persévérance ou renonciation), à faire son auto-évaluation (affirmative ou négative, tranchée ou floue), à favoriser son bien-être émotionnel et à se protéger face à l'adversité.

Se sentir reconnu par l'Autre constituerait donc un besoin aussi important que manger ou boire (Berne, 1984). Les signes de reconnaissance verbaux ou non-verbaux, qu'ils soient positifs ou négatifs, répondent au besoin de reconnaissance.

### **3.2.8 Compétences sociales selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation**

La recherche sur le développement des compétences sociales est nécessaire et correspond à des problématiques sociétales actuelles. Dans le champ de la formation des adultes, la question des compétences sociales et leur intérêt pour les sciences de l'éducation et de la formation cible autant la politique éducative que la pratique des formateurs (Abbet, 2015). En effet, les acteurs de la politique éducative doivent pouvoir reconnaître et intégrer les compétences sociales aux cursus de formation et les formateurs doivent pouvoir s'approprier la notion de compétences sociales afin de l'aborder avec les apprenants. Le fait que ce champ de recherche en éducation et en formation soit encore peu balisé et fixé est un levier car cela permet de nombreuses explorations d'un point de vue conceptuel et empirique et donc une ouverture épistémologique (Abbet, 2015).

La revue de littérature indique un lien entre l'intelligence émotionnelle, les compétences émotionnelles et les compétences sociales. Dans l'enquête centrée sur l'analyse de l'activité, les émotions et les états affectifs ont une place importante dans l'analyse de l'activité des acteurs. En effet, l'activité est non dissociable d'un vécu qui comporte, entre autres, des émotions (Barbier, 2018). Ce vécu peut donner lieu à expérience, c'est-à-dire une construction de sens que l'individu opère à partir de et sur sa propre activité (ce qu'il fait de ce qu'il a vécu). L'élaboration de l'expérience « apparaît à partir d'actions singulières de transformation du monde physique, mental ou social, ouvertes par des émotions et donnant lieu à intentions »

(Barbier, 2018). L'élaboration de l'expérience, associant les affects aux processus mentaux et aux aspects conatifs, est une action de l'individu pour lui-même.

Il existe une distinction entre : 1) les **émotions** comme étant les émotions basiques (peur, joie, tristesse, dégoût, colère) qui sont des processus dynamiques de courte durée (Ria, Récopé, 2012) et qui surviennent lorsque l'individu se trouve contraint à renoncer à ses habitudes d'activité (Barbier, 2017, 2018). Les émotions émergent d'une rupture entre les attentes des individus et leur perception de la situation (Livet, 2009). 2) les **affects** ou **états affectifs**, qui sont la dimension subjective des émotions, des sentiments, des humeurs (Cosnier, 2015). Ce sont des « **éprouvés** » correspondant à des perceptions de soi en activité (Barbier, 2017, 2018). Les affects (ou états affectifs) sont des variations (Barbier, 2017, 2018), des processus dynamiques d'adaptation de l'individu à son environnement physique et/ou social (Ria, Récopé, 2012), qui alimentent l'individu en sensations agréables ou désagréables et qui orientent des tendances d'activité (envie ou répulsion) (Barbier, 2017, 2018). 3) les **sentiments** qui sont « l'expérience des émotions » (Ria, Récopé, 2012) et qui permettent la conscientisation progressive et la réflexion sur les émotions. Ils ont un caractère plus durable et moins singulier que les émotions et les affects et supposent une situation de communication (Barbier, 2018).

Dans le cadre du programme cours d'action, **les compétences sociales relèvent d'une activité située et émergent d'un couplage structurel, c'est-à-dire d'une interaction entre l'individu et son environnement physique et social, qui donne lieu à expérience.** En ce qui concerne la question des émotions, Theureau (2001) indique que les émotions ont une part importante dans la description du cours d'expérience et participent au processus d'organisation de l'activité des individus. En effet, ce qui fait signe pour l'acteur, ce qui l'engage dans l'action et ce qu'il interprète (apprentissage-découverte) sont influencés par des émotions, un vécu subjectif. Les autres travaux qui s'inscrivent dans le programme cours d'action de Theureau et en lien avec l'émotion sont principalement dans le domaine du sport ou de la formation des enseignants. Ces recherches démontrent que les émotions (positives et négatives) ont une grande influence sur les performances sportives et dépendent de la valeur que chaque individu leur donne (Poizat, 2012 ; Sève, Ria, Poizat, Saury, Durand, 2007). D'autres études mettent en évidence le rôle des émotions dans la construction de connaissances professionnelles (Ria, Chaliès, 2003) et la mobilisation de ces émotions en classe par l'enseignant expert (Visioli, Ria, 2007), ou montrent que l'absence de significations partagées entre formateurs et apprenants peut générer des émotions négatives qui influencent leur activité (Gagnaire, Lavie, 2012 ; Archieri, 2014 ; Ria,

2012). Dans le cadre de l'approche sociotechnique, Albero (2003), dans la conception des programmes de formation et l'instrumentation des apprentissages, souligne l'importance de la prise en compte de sept facteurs pour favoriser l'apprentissage, notamment le facteur social (exemple : « favoriser la coopération et l'échange ») et le facteur psycho-affectif (« gestion des émotions liées à l'apprentissage, actualisation de l'image positive de soi et de ses capacités »). L'idée serait, dans la continuité de ces travaux<sup>28</sup>, d'identifier en quoi l'émotion est constitutive de la construction de l'expérience<sup>29</sup> et du développement de l'individu, dans le cadre d'une formation aux compétences sociales et au-delà.

Ainsi les compétences sociales, analysées et conceptualisées par la recherche, pourraient apporter des connaissances au service d'un objectif plus large : faciliter l'insertion professionnelle (Emery, 2005). Dans les formations professionnalisantes, la prise en compte des compétences sociales est essentielle car elle fait partie intégrante de la compétence professionnelle, notamment dans le secteur de l'action sociale (Faulx, Peters, 2011) et, par extension, dans tous les métiers ayant une intention d'influence sur autrui (Barbier, Clerc, 2008). De manière générale, former aux compétences sociales permettrait aux individus de devenir indépendants et de mieux contrôler leur existence (Dutrénit, 1997).

### **3.2.9 Le terme « compétences sociales » du point de vue de l'analyse de l'activité : des dispositions individuelles-sociales ?**

Comme indiqué précédemment, le terme de compétence est remis en cause à l'heure actuelle. En ce qui concerne les compétences sociales, dans une perspective d'une enquête centrée sur l'analyse de l'activité, la question se pose de remplacer le terme « compétences » par « **dispositions** », dans le sens de « **disposition à agir** » (Durand, 2008).

La disposition à agir s'inspire du concept d'*habitus* de Bourdieu (1979). Les dispositions à agir sont le produit d'un apprentissage et constitue un ensemble de propriétés de l'activité. La disposition à agir signifie que l'activité est régulière et reproductible lorsque l'engagement des acteurs est similaire et dans des environnements qui présentent un « air de famille ». Toutefois, cette régularité peut être rompue par le couplage acteur-environnement qui, lui, est autonome.

---

<sup>28</sup> Cette étude mobilise une articulation entre le programme cours d'action et l'approche sociotechnique (cf. cadre épistémologique et théorique).

<sup>29</sup> L'expérience acquise en situation est le produit d'un processus de construction (ce que comprend et ce que fait la personne de son vécu) et devient une ressource possible pour permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires (Zeitler, Guérin, Barbier, 2012).

Les dispositions sont donc des potentiels d'action : le champ des possibles est délimité en même temps qu'il est ouvert. La disposition signifie donc une tendance à agir d'une certaine manière qui se manifeste avec une certaine régularité dans certaines circonstances.

Selon Muller et Plazaola Giger (2014), la notion de disposition est plus large que celle de compétence et serait plus à même de rendre compte des processus de transformation de l'activité (l'activité s'accompagnant toujours, potentiellement, d'apprentissage/développement ; Durand, 2007). Cette notion de disposition est plus en accord avec l'analyse de l'activité humaine dans son aspect à la fois permanent et changeant : le social et l'individuel, le possible l'actuel et le virtuel, le déjà-là et l'émergent, le régulier et l'inédit, etc. (Durand, 2008). Ainsi, le terme de disposition serait plus adéquat pour décrire les transformations de l'activité et le développement des individus pendant la formation mais aussi après la formation, pour décrire et expliquer les transferts d'apprentissage<sup>30</sup> (Parlebas, Dugas, 2005).

En ce qui concerne le qualificatif « sociales » associé au terme de « compétences », il apparaît que ce terme est irréfutable. En revanche, il manque une référence à l'individuel. Or, ces dispositions impliquent des ressources à la fois intrapersonnelles ou internes : image de soi, valeurs, motivation, émotions, humeurs, etc. et des ressources interpersonnelles ou externes : empathie, coopération, communication, etc. Ces deux dimensions, intra et inter, sont interdépendantes et dynamiques. C'est pourquoi il semble que le qualificatif adéquat serait non pas « sociales » mais « **individuelles-sociales** ».

Il est ainsi fait référence au postulat de l'enaction<sup>31</sup> qui est au fondement de l'activité humaine (Varela, 1991) : chaque acteur dans le fonctionnement de son système autonome (le « soi ») en tant qu'activité incarnée, située dans l'espace et dans le temps et dotée d'intentionnalité et de valence affective, fait émerger un monde de sens, et cette capacité est le pivot central de la cognition. Tout être vivant réussit, par l'intermédiaire du couplage structurel (rapport/rencontre) entre lui et son environnement, à faire émerger un monde de pertinence inséparable de son vécu mais cohérent pour lui. Ce couplage est dynamique (Durand, 2008) et répond à un principe de co-détermination entre les structures internes de l'acteur (constitution

---

<sup>30</sup> Le transfert d'apprentissage est l'effet que l'on constate quand l'exécution d'une activité modifie de façon positive ou négative, l'accomplissement d'une activité nouvelle ou la reproduction d'une activité ancienne (Parlebas, Dugas, 2005).

<sup>31</sup> Le postulat de l'enaction est défini plus précisément dans la partie consacrée au cadre théorique.

physiologique, personnalité, histoire, etc.) et les structures externes de l'environnement, y compris l'environnement social, à travers les interactions (Theureau, Jeffroy, 1994).

### 3.3 Délimitation de l'objet d'étude

L'objet d'étude concerne les différentes formes d'interactions<sup>32</sup> entre des sujets apprenants et leur environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts<sup>33</sup>) et les influences de ces interactions sur le rapport à soi et aux autres.

Dans le cadre d'une approche centrée sur l'analyse de l'activité, il s'agit d'observer l'activité en formation en lien avec le rapport à soi et le rapport aux autres pour comprendre la manière dont la transformation potentielle du rapport à soi a des influences sur le rapport aux autres et vice-versa. Pour cela, l'analyse des données empiriques vise à comprendre l'activité des sujets dans ce qui est signifiant pour eux, dans leur interaction avec l'environnement de formation, de comprendre ce qui se transforme, les processus de ces transformations et ce qui les instrumente.

---

<sup>32</sup> Le terme « interaction » est utilisé au sens de « interaction sociale ». L'interaction sociale diffère de l'interaction (« relation dynamique de communication et d'échange d'information entre deux individus ou entre plusieurs individus à l'intérieur d'un groupe » (Raynal, Rieunier, 2014)) par la notion d'influence et de réciprocité (Marc, Picard, 2002). En effet, l'interaction sociale implique des personnes en « coprésence » ou en « face à face » (Goffman, 1973) qui, grâce à des feedbacks sous-tendus par une série d'échanges (verbaux et non verbaux) ou d'actions co-déterminées, s'influencent mutuellement, dans un contexte situé historiquement et culturellement (Sorsana, 2001). On peut parler d'influence entre deux personnes lorsque les comportements, les cognitions ou les affects de l'un sont modifiés du fait de la présence ou de l'action de l'autre. Les interactions sont définies par Barbier (2017) comme des activités réciproques de sujets qui s'influencent mutuellement par actions et réactions.

<sup>33</sup> L'artefact est défini comme « toute interface qui permet la réalisation d'une action humaine » (Simonian, 2015). L'artefact est défini plus précisément dans la section consacrée à la présentation de l'approche sociotechnique (cadre épistémologique et théorique).

## **4 Présentation générale de l'environnement de formation étudié : l'IDEFI TalentCampus**

Ce chapitre présente l'environnement de formation et le terrain d'étude pour ce travail : une formation de cinq jours nommée « parcours talents » au sein de l'Initiative d'Excellence en Formation Innovante (IDEFI) TalentCampus, à Dijon. Il s'agit de présenter l'environnement de formation dans sa globalité, de la genèse du projet de formation à sa mise en œuvre en tant qu'IDEFI, ainsi que les programmes de formation proposés selon les publics. Le terrain d'étude, à savoir le « parcours talents » est ensuite présenté comme suit : 1) les objectifs de formation ; 2) le public cible ; 3) la démarche pédagogique ; 4) les artefacts utilisés ; 5) l'évaluation du parcours par les apprenants.

En accord avec le cadre théorique mobilisé dans l'étude, le primat est accordé au point de vue de l'acteur, c'est pourquoi l'environnement de formation TalentCampus est décrit à partir des extraits *verbatim* des entretiens menés auprès des fondateurs et des formateurs-concepteurs.

### **4.1 Projet global de formation de TalentCampus en tant qu'IDEFI**

TalentCampus est un environnement de formation créé en 2012 par les universités et les écoles d'ingénieurs de la région Bourgogne-Franche-Comté et labellisé Initiative d'Excellence en Formations Innovantes (IDEFI) par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR)<sup>34</sup>. Sa mission, telle qu'il la formule, est de détecter et développer toute forme de talent chez tout type de personne (lycéens, étudiants, doctorants, salariés, demandeurs d'emploi), par le développement des compétences sociales. TalentCampus déploie ses formations dans le cadre de la formation initiale et dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

L'IDEFI TalentCampus s'articule autour de trois types de programme : le programme *FOR ME* qui se déroule pendant les vacances scolaires et en été, pour tous les publics (salariés, étudiants, demandeurs d'emploi) ; le programme *FOR PRO* avec des formations à destination des salariés et des demandeurs d'emploi ; le programme *FOR YOU* avec des actions à destination des

---

<sup>34</sup> L'IDEFI TalentCampus porte la référence ANR-11-IDFI-0035 et a obtenu un financement de l'ANR réparti sur 93 mois pour mettre en place et développer son projet, dans le cadre des Projets et Investissements d'Avenir (PIA). Les partenaires fondateurs de TalentCampus sont : l'Université de Bourgogne, l'Université de Franche-Comté, le Polytechnicum Bourgogne-Franche-Comté, le groupe ESC Dijon-Bourgogne, ABG Intelli'agence et la Fondation de Coopération Scientifique Bourgogne-Franche-Comté.

étudiants et des lycéens. À ce jour, environ 600 personnes ont été formées dans le cadre du programme *FOR ME*, environ 1500 personnes dans le cadre du programme *FOR PRO* et environ 9000 personnes dans le cadre du programme *FOR YOU*.

La formation TalentCampus est payante pour les salariés, dans le cadre d'une prise en charge par l'employeur ou d'une prise en charge personnelle. Elle est gratuite pour les demandeurs d'emploi, les étudiants et les doctorants. Elle est proposée par le Pôle Emploi, l'Association Pour l'Emploi des Cadres (APEC), les universités, les grandes écoles, les Missions Locales de Bourgogne-Franche-Comté et est présente sur Internet<sup>35</sup>.

Depuis 2016, TalentCampus s'associe à l'IDEFI Novatris pour proposer une formation internationale de 5 jours à Mulhouse<sup>36</sup>.

L'enquête effectuée pour ce travail de recherche s'est déroulée lors de deux sessions de formation du programme *FOR ME*.

#### **4.1.1 Naissance du projet TalentCampus : intentions fondatrices et mise en œuvre du projet**

##### *4.1.1.1 Révéler le potentiel des individus pour une meilleure insertion professionnelle et sociale*

Le projet TalentCampus a été créé par Sébastien Chevalier, professeur à l'université de Bourgogne, et Arnaud Catinot, à l'époque directeur du Polytechnicum Bourgogne-Franche-Comté<sup>37</sup>. L'idée de TalentCampus est née d'une problématique réunissant les acteurs de la formation à l'université et dans les grandes écoles : l'insertion professionnelle des étudiants.

*J'ai eu plein d'occasions de constater qu'on formait très bien nos jeunes sur les contenus scientifiques classiques mais qu'on ne les avait pas formés autour de leur comportement, de*

---

<sup>35</sup> [www.talent-campus.fr](http://www.talent-campus.fr).

<sup>36</sup> L'IDEFI Novatris (ANR-11-IDFI-0005) est un centre de compétences transfrontalières pluridisciplinaire développé par l'université de Haute-Alsace, dont l'objectif général est de permettre aux apprenants de s'adapter à un contexte interculturel (travail, études). Novatris forme aussi bien des étudiants, des enseignants que des salariés. Site Internet : [www.novatris.uha.fr](http://www.novatris.uha.fr).

<sup>37</sup> Association créée en 2010 qui a pour vocation de fédérer des projets à destination des étudiants de l'université et des instituts et grandes écoles. Site Internet : [www.polytechnicum-bfc.com](http://www.polytechnicum-bfc.com).

*l'attitude à avoir au moment d'un entretien d'embauche, au moment où il faut qu'ils présentent leurs compétences.*<sup>38</sup> (Sébastien Chevalier, fondateur et coordinateur de TalentCampus).

*Ce que je trouvais dommage, c'est qu'on n'apprenne jamais à ceux qui font une école de commerce...on les immergeait rarement avec des gens très différents d'eux et donc on leur montrait rarement que le monde n'était pas comme dans une école de commerce. Donc moi j'avais déjà cette notion de : il faut les mélanger, il faut les mettre dans un environnement avec des gens très différents d'eux.*<sup>39</sup> (Arnaud Catinot, co-fondateur de TalentCampus).

L'idée du nom TalentCampus a émergé à la même période avec la notion de « talent »<sup>40</sup>, notion qu'ils définissent.

*Le point commun qu'on a trouvé à notre objet, c'est le mot talent en se disant : ce qu'on essaie de révéler, c'est le talent des gens, c'est-à-dire c'est le potentiel des uns et des autres, et ce potentiel on peut le révéler en travaillant un certain nombre de compétences qui sont des compétences différentes par rapport aux compétences classiques liées aux maths, à la physique, à la chimie, au marketing, au business plan, etc. Un talent, ce n'est pas un don inné, ce n'est pas qu'un talent artistique. Chaque individu possède des talents mais ne les connaît pas forcément.* (Sébastien Chevalier).

Pour TalentCampus, le talent est assimilé au potentiel<sup>41</sup> et ce potentiel peut être révélé par la formation aux compétences sociales.

*On voyait qu'il y avait du mal-être chez certains [étudiants]. Il y a eu le mot talent qui a été prononcé et puis, autour du mot talent, on a commencé à se dire : on va faire un programme*

---

<sup>38</sup> Extrait de l'entretien mené auprès de Sébastien Chevalier au moment du 2<sup>ème</sup> recueil de matériaux empiriques (2017).

<sup>39</sup> Extrait de l'entretien mené auprès d'Arnaud Catinot au moment du 1<sup>er</sup> recueil de matériaux empiriques (2016).

<sup>40</sup> Dans son sens commun, le talent est défini comme une « aptitude particulière à faire quelque chose ». Cela peut-être une « capacité, un don remarquable dans le domaine artistique, littéraire » ou le fait de caractériser une « personne douée en telle activité ». (Dictionnaire Larousse, 2014). Le talent est donc associé à une « disposition donnée, une aptitude, une capacité physique ou intellectuelle pour réussir en quelque chose » (définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012). La notion de talent comme objet de recherche est évoquée dans la section consacrée aux enjeux pour la recherche.

<sup>41</sup> Dans son sens commun, le potentiel est défini comme « un ensemble de ressources dont quelqu'un peut disposer » (Dictionnaire Larousse, 2014). Le potentiel est une ressource « en puissance » qu'une personne « possède », une « capacité d'action ou de production » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012) qui peut être mise en œuvre ou non.

*où on va travailler sur tout sauf la technique, mais sur tout ce qui va les limiter dans leur expression.* (Arnaud Catinot).

L'intention de révéler les talents a également fait l'objet d'un constat plus général : la nécessité de prendre conscience de son potentiel et de le faire valoir ne concerne pas uniquement les étudiants.

*Je me suis rendu compte qu'on le faisait très rarement au niveau de la société, des salariés d'entreprise ou des personnes en recherche d'emploi.* (Sébastien Chevalier).

Le lien entre talent et compétences sociales a été établi en partant de ce principe : le développement des compétences sociales est un moyen et un appui pour révéler son potentiel et le mettre en avant.

*L'idée, c'est : on aide à la révélation de ces talents en s'appuyant sur le développement des compétences sociales – communication, leadership, intelligence émotionnelle, gestion du stress, gestion de ses émotions, etc.* (Sébastien Chevalier).

Ainsi, les intentions de départ de TalentCampus sont : 1) mélanger les publics (*intergénérationnel et interculturel*) pour 2) favoriser l'apprentissage expérientiel<sup>42</sup> en utilisant 3) des méthodes de pédagogie active<sup>43</sup>. L'objectif final est que celui ou celle qui participe à la formation TalentCampus utilise *les outils pour révéler un truc et être meilleur dans sa vie d'étudiant, personnelle ou professionnelle.* (Sébastien Chevalier).

#### *4.1.1.2 Mise en œuvre du projet TalentCampus : élaboration des contenus de formation et constitution d'une équipe*

Pour mettre en œuvre leur projet de formation, Sébastien Chevalier et Arnaud Catinot ont construit un programme fondé sur leurs intuitions et leurs connaissances issues du terrain.

*On a commencé à élaborer un projet en se disant : qu'est-ce qu'il faut le premier jour pour qu'ils soient accueillis différemment ? [...] Il faut un jeu, un jeu introductif qui casse les codes.*

---

<sup>42</sup> L'apprentissage expérientiel décrit les processus relatifs à l'apprentissage des adultes et signifie « l'expérience comme processus d'apprentissage et de développement de la personne » (Zeitler, Barbier, 2012). L'apprentissage expérientiel se base sur les processus d'action et de réflexion. Ce concept est défini plus précisément dans la section consacrée aux enjeux de la recherche.

<sup>43</sup> La pédagogie active est une méthode qui vise à permettre à l'apprenant de construire des savoirs dans l'action et de piloter son apprentissage (Lebrun, 2002). Ceci est davantage explicité dans la section consacrée aux enjeux de la formation aux compétences sociales.

[...] *Et l'après-midi on fait quoi ? L'après-midi, on va réfléchir aux compétences mobilisées pendant le jeu. En faisant comme ça, de la recherche-intuition, on a construit un programme qu'on a essayé de rendre cohérent.* (Sébastien Chevalier).

Les actions de formation élaborées avaient donc pour but de favoriser l'apprentissage expérientiel dans le cadre d'un processus ludique et créatif.

Ils ont ensuite recruté une équipe selon les missions qu'ils estimaient essentielles pour la bonne marche du projet.

*On avait des fonctions : évaluation, ingénierie pédagogique, direction, communication et gestion administrative. On n'avait pas de profil type mais je sentais bien qu'il fallait qu'on sorte des cadres universitaires.* (Sébastien Chevalier)

Cette équipe est, en 2019, composée comme suit :

- Olivier Bayle, formateur coach ;
- Justine Bouley, en charge de l'ingénierie pédagogique et animatrice<sup>44</sup> d'actions de formation ;
- Fanny Cortina, responsable développement ;
- Etienne Galmiche, directeur, concepteur et animateur d'actions de formation ;
- Stéphanie Raymond, en charge de l'ingénierie pédagogique et animatrice d'actions de formation ;
- Sophie Savre, responsable communication ;
- Mélanie Souhait, en charge de l'évaluation et de l'ingénierie de formation.

#### **4.1.2 Intention de formation évolutive : du programme *FOR ME* aux programmes *FOR YOU* et *FOR PRO***

Après la labellisation IDEFI délivrée par l'ANR en avril 2012, la formation pilote a eu lieu en juillet 2012. Ce que les fondateurs de TalentCampus ont appelé « école d'été » répond encore aujourd'hui à une intention de formation particulière. En effet, les sessions de formation de 5 jours du programme *FOR ME* (qui se déroulent au mois de juillet) sont des formations pilotes

---

<sup>44</sup> Pour une meilleure lisibilité et pour unifier le propos, le terme « formateur » ou « formatrice » sera par la suite employé pour tous les intervenants, en précisant simplement s'ils sont formateurs TalentCampus ou formateurs extérieurs.

qui ont pour but d'être testées pour ensuite être modifiées, ajustées et enfin être proposées dans les autres programmes que propose TalentCampus.

### 4.1.3 Description de la formation *FOR ME*

La formation *FOR ME* a lieu à Dijon ou à Besançon<sup>45</sup>. Elle se déroule en 3 jours, soit 20 heures de formation ou en 5 jours, soit 35 heures de formation. La formation *FOR ME* est dispensée lors des vacances scolaires et au mois de juillet.

La formation *FOR ME* propose deux types de programmes au choix, appelés « parcours » :

- le « parcours talents » (3 jours pendant les vacances scolaires ou 5 jours au mois de juillet) ;
- le « parcours thématique » (entre 2 et 3 jours sur une thématique particulière, par exemple la gestion du stress ou l'affirmation de soi)<sup>46</sup>.

Le « parcours talents » et le « parcours thématique » se déroulent l'un après l'autre (le « parcours talents » se déroule toujours en premier). Cette continuité répond à une intention de départ :

*5 jours c'était le parcours de base, les outils de base pour révéler son talent. [...] Après on a construit une deuxième semaine tout de suite, en se disant : il faut qu'on aille plus loin et donc on va faire des parcours un peu plus individualisés en repérant les besoins.* (Sébastien Chevalier, fondateur et coordinateur de TalentCampus).

Les parcours sont composés de plusieurs « modules » (par exemple, le « module talent & collaboration » du deuxième jour du « parcours talents ») qui correspondent à des objectifs de formation précis (par exemple, les objectifs du « module talent & collaboration » sont : 1) identifier le fonctionnement et les bénéfices du travail de groupe ; 2) acquérir de nouveaux outils pour travailler en équipe).

Les participants ont le choix de s'inscrire aux deux parcours (qu'ils suivront à la suite) ou à un seul parcours.

---

<sup>45</sup> Le projet TalentCampus ayant été créé en région Bourgogne-Franche-Comté.

<sup>46</sup> Lors de l'étude exploratoire menée en juillet 2016, les parcours étaient intitulés « parcours essentiel » et « avancé ». Leur intitulé a été changé par « parcours talents » et « thématique » en 2017 sans pour autant changer les contenus, mais pour répondre à une évolution de l'offre de formation : auparavant, l'accès au « parcours avancé » était réservé à ceux qui avaient suivi le « parcours essentiel ». TalentCampus a ensuite ouvert l'accès au « parcours avancé » à tous ceux qui souhaitaient s'y inscrire.

#### 4.1.4 **FOR ME, une formation « test » au service des formations FOR YOU et FOR PRO**

Les « parcours talents » et « thématiques » de l'offre *FOR ME* sont considérés comme un lieu d'expérimentation, un *laboratoire où on teste des choses* (Etienne Galmiche, directeur et formateur à TalentCampus)<sup>47</sup>. En effet, les modules de formation des « parcours talents » et « thématiques » ont pour vocation à être disséminés dans les offres de formation *FOR PRO* (pour les entreprises et les demandeurs d'emploi) et *FOR YOU* (pour les lycées et les universités), *via* la formation de formateurs. Les « parcours talents » et « thématiques » sont donc au cœur de ce que TalentCampus appelle un « processus de maturation » qui comporte plusieurs étapes :

- Étape de pré-maturation (de 1 à 6 mois) : un module spécifique est créé pour TalentCampus (sur l'intelligence émotionnelle, par exemple), par l'équipe de TalentCampus ou par des formateurs extérieurs. Ce module est ensuite testé dans des TalentLabs<sup>48</sup> (qui ont lieu hors des sessions de formation), auprès d'anciens participants à la formation TalentCampus<sup>49</sup> qui l'évaluent. Cette évaluation permet de valider, corriger ou abandonner le module proposé.
- Étape de maturation (de 6 à 18 mois) : une fois validé, le module est intégré au « parcours talents » et/ou au « parcours thématique » et est régulièrement ajusté jusqu'à ce qu'il arrive à « maturité », c'est-à-dire *un module qu'on a fait, refait, évalué, re-évalué, dont on sait qu'il marche bien [...] pour laisser la place à d'autres modules, [...] à de nouvelles pratiques, soit avec des nouveaux formateurs, soit avec des formateurs actuels qui revoient leur copie* (Etienne Galmiche). En d'autres termes, les évaluations faites par les participants *via* des questionnaires, à l'issue des différentes

---

<sup>47</sup> Extrait de l'entretien mené auprès d'Etienne Galmiche au moment du 2<sup>ème</sup> recueil de matériaux empiriques (2017).

<sup>48</sup> Le terme « Labs » vient du mouvement international des « FabLabs », créé au MIT (Massachusetts Institute of Technology) dans les années 2000. Les FabLabs (Laboratoires de Fabrication) sont des tiers-lieux qui promeuvent de nouvelles formes de production et de circulation des savoirs et dont la spécificité est le travail collaboratif en lien avec les métiers de la création ou de la connaissance. Les FabLabs sont également considérés comme des incubateurs (Liefoghe, 2016). Si les FabLabs sont à l'origine tournés vers la technologie, leurs objectifs dans leur mise en œuvre sont potentiellement tournés vers des objectifs sociaux et culturels (Bosqué, 2015).

<sup>49</sup> TalentCampus propose aux participants, à l'issue de leur formation, de faire partie du « réseau des Ambassadeurs ». Les membres de ce réseau acceptent de promouvoir TalentCampus et de répondre à des questionnaires de suivi après la formation. En contrepartie, les formations TalentLabs, modules expérimentaux, leur sont proposés.

sessions de formation, permettent à TalentCampus d'ajuster le module jusqu'à ce qu'il soit validé et jugé utile par la majorité des participants (cf. description de l'évaluation à TalentCampus).

- **Étape de diffusion** : une fois arrivé à « maturité », le module sort des maquettes du « parcours talents » pour être proposé et diffusé aux programmes *FOR PRO* et *FOR YOU*. Il est animé par les formateurs TalentCampus, les formateurs extérieurs ou est transmis par la formation de formateurs. Les formations proposées dans le cadre des programmes *FOR YOU* visent à répondre aux préoccupations de lycées ou d'établissements d'enseignement supérieur concernant, par exemple, l'insertion professionnelle ou la lutte contre le décrochage. Dans le cadre du programme *FOR PRO* pour les demandeurs d'emploi, la formation vise à rendre les participants auteurs de leur insertion par un travail individuel et collectif. Pour les entreprises, il s'agit de formations qui visent à répondre à leurs besoins et problématiques (relation clients, *team-building*, gestion du stress, par exemple).

Le « processus de maturation » est donc un processus itératif : chaque module est mis en œuvre puis ajusté selon les évaluations faites par les participants ou par les formateurs eux-mêmes. Ce processus est répété jusqu'à ce que le module soit considéré comme satisfaisant par le plus grand nombre.

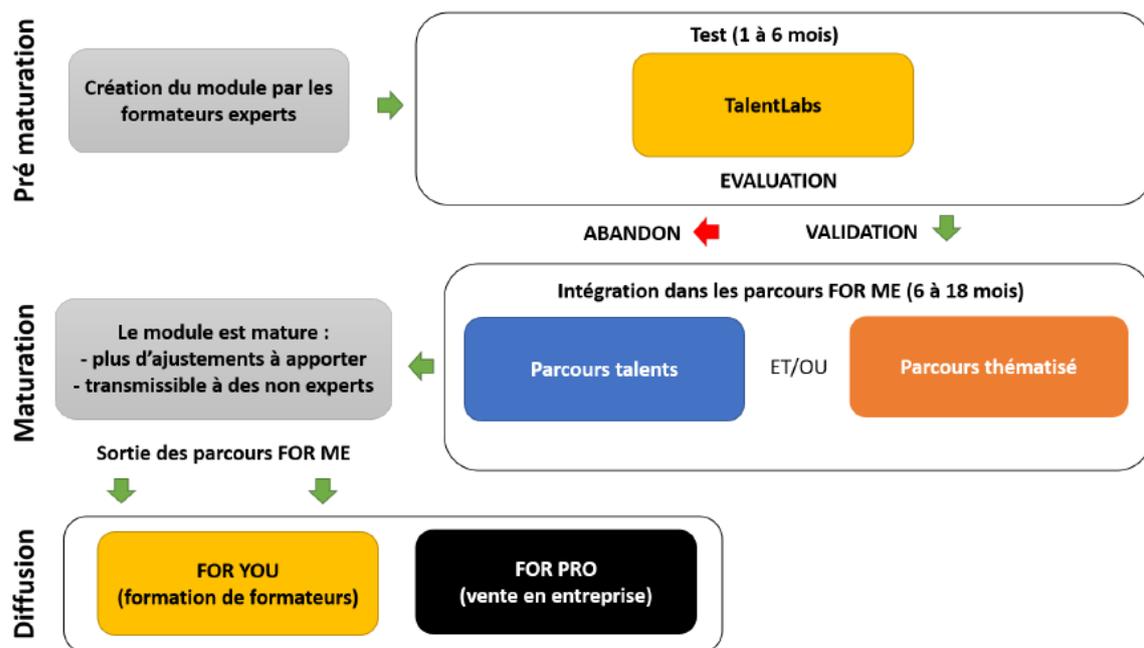


Figure 1 : processus de construction et de diffusion des parcours de formation - Source TalentCampus

## **4.2 Présentation du terrain d'étude : le « parcours talents »**

### **4.2.1 Intentions de formation pour l'ensemble du « parcours talents »**

L'intention de formation inhérente au « parcours talents », telle qu'elle est formulée par TalentCampus, est que les apprenants puissent découvrir leurs talents et travailler sur les compétences qui peuvent en freiner l'expression en développant des techniques utiles (travail en équipe, savoir-vivre en groupe, communication, estime de soi et expression en public). En termes d'ingénierie de formation, TalentCampus construit la formation selon trois objectifs qu'il nomme ainsi : 1) découvrir ses talents ; 2) libérer ses talents ; 3) valoriser ses atouts. Ces objectifs sont déclinés et formulés de la manière suivante :

<b>Découverte de ses talents</b>
<p>À l'issue du « parcours talents » de TalentCampus, les apprenants seront capables de décrire les situations, antérieures ou contemporaines à la formation, à l'occasion desquelles ils ont réussi à exploiter un ou plusieurs de leurs talents et d'expliquer en quoi ces talents leur ont permis de gérer ces situations :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définir les notions de talent et de compétences sociales et expliquer en quoi ces notions sont importantes pour leur développement personnel ou professionnel.</li> <li>2. Décrire une situation dans laquelle ils ont réussi à exploiter un de leurs talents et expliquer en quoi cela leur a permis de gérer cette situation.</li> <li>3. Présenter une liste complète de talents ainsi que leur mise en situation concrète.</li> </ol>
<b>Libération de ses talents</b>
<p>À l'issue de la formation TalentCampus, les apprenants seront capables de désigner les principaux freins/limites à la mobilisation de leurs talents et désigner les outils et techniques, assimilés lors de la formation, qu'ils pensent pouvoir utiliser par la suite :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier les freins habituellement constatés à l'expression des talents d'un individu : estime de soi, gestion du stress, facilités à travailler en équipe, habiletés à la communication...</li> <li>2. Décrire au moins une situation antérieure ou contemporaine à la formation dans laquelle ils n'ont pas réussi à exploiter ou à donner toute la mesure de leurs talents et expliquer quelles limites ils ont rencontré.</li> <li>3. Expliquer les outils et techniques proposés dans le cadre de la formation et désigner ceux qu'ils pensent utiliser après la formation.</li> </ol>
<b>Valorisation de ses atouts</b>
<p>À l'issue de la formation, les apprenants seront capables de décrire au moins un projet pour lequel ils se font fort d'exploiter au moins un de leurs talents et d'expliquer en quoi ce talent est un atout qui leur permettra de développer ce projet :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expliquer les outils et techniques proposés dans le cadre de la formation et désigner ceux qu'ils pensent utiliser pour la mise en œuvre de leur projet.</li> <li>2. Expliquer en quoi leurs talents leur permettront de développer leur projet.</li> </ol>

Tableau 2 : Présentation des objectifs de formation des parcours talents. Source TalentCampus

Les objectifs de formation de TalentCampus sont donc formulés selon une démarche évolutive : la possibilité, pour l'apprenant, d'exploiter son potentiel et de le mobiliser, ailleurs et plus tard, passerait par une prise de conscience de ce potentiel puis par l'utilisation d'outils ou de techniques permettant d'éprouver ce potentiel en situation de formation.

#### 4.2.2 Public cible du « parcours talents »

Lors des « parcours talents », TalentCampus accueille et forme une diversité de publics. Cette diversité est à la fois culturelle<sup>50</sup> et générationnelle<sup>51</sup>.

En moyenne depuis 2012, le public se compose de 5% de lycéens, 31% d'étudiants (dont 48% au niveau IUT et Licence, 22% au niveau Master et 30% en écoles d'ingénieurs), 6% de doctorants, 24% de salariés et 34% de demandeurs d'emploi<sup>52</sup>.

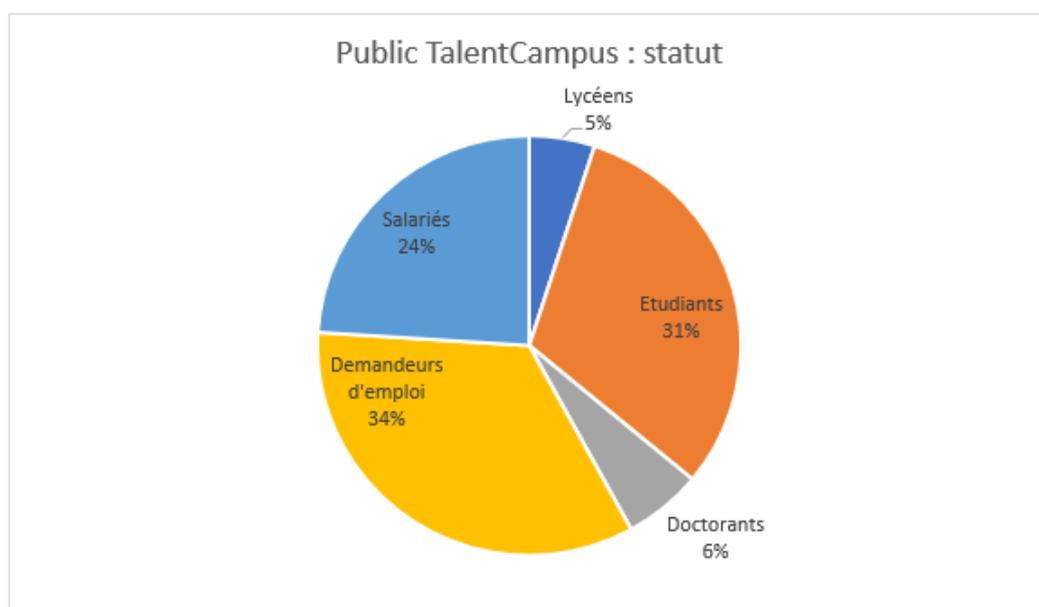


Figure 2 : Pourcentages des statuts des participants à TalentCampus (2017). Source TalentCampus.

<sup>50</sup> Le terme de culture est employé au sens anthropologique et sociologique, à savoir : « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1992). La culture peut donc aussi bien concerner la culture d'une société globale que celle d'une classe sociale ou d'une entreprise.

<sup>51</sup> *Un environnement mixte d'un point de vue générationnel : on accueille des jeunes, des moins jeunes et mixte d'un point de vue culturel : on accueille des gens qui ont un long parcours étudiant ou au contraire qui ont un BEP ou un CAP, on accueille des gens qui ont un parcours de vie différent, des salariés, des demandeurs d'emploi.* (Sébastien Chevalier, fondateur et coordinateur de TalentCampus).

<sup>52</sup> Source TalentCampus (2017) pour les pourcentages.

La moyenne d'âge est de 31 ans et l'âge médian est 28 ans (16 ans pour le participant le plus jeune et 61 ans pour le plus âgé).

62% de femmes et 38% d'hommes ont suivi les parcours de formation depuis 2012.

Pour TalentCampus, l'interculturel et l'intergénérationnel sont au fondement de leur intention de formation : favoriser la découverte des talents par la formation aux compétences sociales. En effet, TalentCampus estime que les expériences des personnes venant d'univers différents (différences de générations, de catégories socio-professionnelles, etc.) enrichissent les échanges dans les groupes de travail lors de la formation. Les différents points de vue échangés permettraient ainsi une meilleure perception des talents de chacun et donc un développement des compétences sociales.

*Le regard de l'autre, des pairs, est souvent déterminant. La mixité, elle est faite aussi pour que des jeunes disent à des moins jeunes un certain nombre de choses ou le contraire. On veut utiliser l'environnement mixte et pluriel pour que chaque individu vienne trouver ou développer sa propre compétence en vue de viser son propre objectif. (Sébastien Chevalier).*

L'équipe de TalentCampus observe que le public a évolué depuis 2012, dans ses attentes liées à la formation. Elle cherche donc à s'adapter à cette évolution dans les modules qu'elle propose.

*Maintenant j'ai l'impression qu'on a des gens qui viennent pour se dépasser, pour découvrir des choses. Je m'aperçois qu'on s'est adaptés au niveau des gens, en augmentant le niveau d'exigence de la formation dès les premiers jours. (Etienne Galmiche).*

La mise en œuvre par les formateurs des objectifs de formation répond à une démarche itérative. Les formateurs cherchent ainsi à s'adapter aux différents publics qu'ils rencontrent et qui se succèdent.

Une autre caractéristique de la formation TalentCampus est qu'elle accueille de grands groupes, jusqu'à 50 participants lors des « parcours talents ». Les travaux en sous-groupes, de 5 à 8 personnes, sont ainsi privilégiés. Les formations aux compétences sociales ou de ce type accueillant en moyenne une dizaine de participants, TalentCampus a pour intention de proposer un format inédit. Ceci viserait à répondre à la demande d'innovation permanente inhérente aux IDEFI. Du point de vue des formateurs, c'est aussi un gage d'enrichissement pour les participants : *La pertinence du grand groupe, c'est l'apport que font les apprenants pour les*

*autres. Plus il y a d'apprenants, plus il y a d'échanges possibles.* (Olivier Bayle, formateur TalentCampus)<sup>53</sup>.

### 4.2.3 Pédagogie active

L'utilisation des méthodes actives correspond à une des intentions initiales de la formation TalentCampus : *On pense qu'il ne faut pas de salle de cours, pas de configuration cours. Que des pédagogies actives. Que du mouvement. Que du : j'apprends en faisant. Que du : je me mets dans la situation.* (Arnaud Catinot, co-fondateur de TalentCampus).

Pour TalentCampus, le fait d'être actifs inciterait les apprenants à se dépasser et à devenir acteurs de leur développement.

*En étant actif, ça va obliger les apprenants à sortir de leur zone de confort, à prendre des risques mais aussi à mesurer ces risques et à utiliser les outils qu'on va leur proposer pour franchir des étapes petit à petit.* (Sébastien Chevalier, fondateur et coordinateur de TalentCampus).

L'équipe de TalentCampus propose donc des formations axées sur une pédagogie active et sur l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire un apprentissage basé sur les processus d'action et de réflexion. Le modèle d'apprentissage expérientiel sur lequel se fonde l'ingénierie pédagogique de TalentCampus est le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)<sup>54</sup>.

Ainsi, les participants sont amenés à travailler par groupes de 5 à 8 personnes. Les groupes changent chaque jour et sont formés de manière aléatoire par les formateurs. Ensuite, les groupes sont amenés à travailler à partir d'actions de formation telles que des mises en situation, des jeux pédagogiques ou des exercices de théâtre. Une fois les actions de formation terminées, les participants réalisent des débriefings, en groupe ou en dyade, à partir d'une trame de questions proposée par les formateurs. Une fois le débriefing entre participants réalisé, un

---

<sup>53</sup> Extrait de l'entretien mené auprès d'Olivier Bayle au moment du 1<sup>er</sup> recueil de matériaux empiriques (2016).

<sup>54</sup> Sur le modèle d'apprentissage de Kolb, chaque exercice se déroule en 4 phases formant un cycle : 1) l'expérience concrète : on entreprend une action de formation, on agit. 2) l'observation réflexive : avec le formateur, on débat des processus engagés pendant l'action. 3) la conceptualisation abstraite : avec le formateur, on identifie les domaines dans lesquels les aptitudes manquent. C'est aussi le moment où le formateur apporte un éclairage théorique. La conceptualisation est également définie par Vergnaud comme l'aboutissement d'un processus de pensée dont les fondements sont l'action et la théorie sous-jacente à cette action (Vergnaud, 2003, cité par Puozzo, 2013). 4) l'expérimentation active : on entreprend une autre action de formation où on peut mettre en pratique ce que l'on a appris.

débriefing en grand groupe est régulièrement mené par les formateurs, qui peut être l'occasion d'un éclairage théorique en lien avec l'action de formation réalisée (par exemple, les schémas de la communication ou les rôles dans un groupe).

#### **4.2.4 Place du formateur dans le « parcours talents »**

Plusieurs formateurs interviennent dans le cadre des « parcours talents ». Il s'agit 1) de l'équipe TalentCampus qui conçoit des modules et les anime ou les co-anime ; 2) de formateurs extérieurs nommés « formateurs professionnels » ou « experts » (en comparaison avec l'équipe TalentCampus qui se considèrent davantage comme des animateurs car novices en tant que formateurs), qui proposent et animent ou co-animent des modules sur une thématique précise (gestion du stress, communication interpersonnelle, intelligence émotionnelle, par exemple). Ces formateurs sont, entre autres, psychologues, comédiens, photographes ou coach.

Dans le cadre de la pédagogie active, la posture du formateur est particulière. En effet, le formateur est considéré comme un tuteur, un guide (Meyne, Damm, 2010). Le formateur met à disposition des ressources diverses et variées et amène les apprenants à travailler en groupe, son propos n'est donc pas l'unique source d'information et son intervention est peu magistrale (Bachy, Lebrun, Smidts, 2010). TalentCampus, en s'inscrivant dans ce cadre, aurait donc une volonté de laisser une grande place aux interactions pour permettre un apprentissage par et avec les autres.

Selon TalentCampus, la place et le rôle du formateur revêtent plusieurs sens. Cela peut être un rôle de propulseur, pour insuffler de l'énergie aux participants.

*Quand tu es animateur, animer c'est mettre de l'énergie. C'est être vivant, envoyer quelque chose. [...] Le premier jour ils [les participants] ne se connaissent pas, c'est déjà difficile pour eux, et d'envoyer quelque chose de positif et de l'énergie dès le départ, c'est l'objectif.* (Stéphanie Raymond, en charge de l'ingénierie pédagogique et formatrice TalentCampus)<sup>55</sup>.

Le formateur peut avoir aussi un rôle de créateur de mises en situation propices à un apprentissage potentiel. La conception et la mise en œuvre de l'exercice « Allez-y » en est un exemple : il s'agit de ne donner aucune consigne aux groupes de participants, sinon celle-ci : « Allez-y ». Les participants ont 20 minutes devant eux, avec à leur disposition des feuilles de

---

<sup>55</sup> Extrait de l'entretien mené auprès de Stéphanie Raymond au moment du 1<sup>er</sup> recueil de matériaux empiriques (2016).

papier, des stylos, des feutres, des ciseaux. Un débriefing est ensuite organisé au sein des groupes, à partir d'une trame de questions fournie par les formateurs, puis en grand groupe avec les formateurs.

*On les laisse vivre leur expérience. [...] Cette activité a un intérêt, c'est qu'elle offre des possibilités d'exploration, elle met à jour les émotions, ce qu'on fait face à une émotion. C'est une occasion de mettre les gens en face d'eux-mêmes, en face de leurs responsabilités et en face de leurs croyances, toutes les croyances qu'on peut générer quand on a une consigne qui n'est pas forcément très claire. [...] C'est pour ça qu'il y a beaucoup de questions dans le débriefing autour de ça.* (Etienne Galmiche, directeur et formateur TalentCampus).

De manière générale, le formateur TalentCampus se considère comme l'accompagnateur d'un processus chez les participants. Ceci est en lien avec la taille importante des groupes mais aussi avec les principes de la pédagogie active : rendre l'apprenant autonome et acteur de son apprentissage, en le faisant agir et réfléchir sur son action. C'est dans ce sens que les formateurs TalentCampus, mais aussi les formateurs extérieurs, construisent leurs actions de formation. C'est le cas, par exemple de Pascal Mullard et de Jessica Vuillaume, respectivement psychologue et photographe, qui co-construisent et co-animent un module dédié à l'estime de soi au sein de TalentCampus.

*Ils [TalentCampus] nous ont dit : on vise à animer des grands groupes. C'est cette stimulation qui nous a conduits à changer notre posture. A 8-10 on faisait tout alors qu'à 30, on s'est dit : il faut que les gens arrivent à débriefer par eux-mêmes, à s'accompagner eux-mêmes. On a vraiment peaufiné le débriefing, on a été très précis sur l'écriture des consignes, pour que les groupes s'autogèrent presque et que nous on soit là en présence, pour veiller à ce que ça se passe bien et écouter, guider, mais qu'on ne soit pas indispensables.* (Pascal Mullard et Jessica Vuillaume, formateurs extérieurs)<sup>56</sup>.

L'action de formation, créée et mise en œuvre par les formateurs, vise donc à répondre au principe de la pédagogie active : donner la possibilité à l'apprenant de piloter son apprentissage en créant les conditions pour qu'il agisse de manière autonome.

---

<sup>56</sup> Extrait de l'entretien mené auprès de Pascal Mullard et Jessica Vuillaume au moment du 1<sup>er</sup> recueil de matériaux empiriques (2016).

#### **4.2.5 Travail de groupe et travail individuel**

Les exercices proposés lors des « parcours talents » sont majoritairement des exercices collectifs. Depuis 2017, des temps individuels sont également organisés, dans l'intention de répondre à une problématique observée sur les parcours précédents et soulevée par les participants.

*On a eu beaucoup de personnes qui disaient : on en a marre d'être en groupe. Le troisième jour avec Pascal et Jessica a évolué pour répondre à cette problématique. L'idée c'était : on fait une journée en milieu de formation où ceux qui ont envie d'être tranquilles, un peu tout seuls, ils peuvent le faire et être en interaction réduite avec les autres.* (Etienne Galmiche, directeur et formateur TalentCampus).

Les actions de formation, créées et mises en œuvre par les formateurs, visent donc à répondre aux attentes des participants qui évaluent la formation en fin de parcours *via* les questionnaires.

#### **4.2.6 Artefacts de formation utilisés dans le « parcours talents »**

Pour mettre en œuvre ses actions de formation dans le cadre d'une pédagogie active, TalentCampus utilise un certain nombre d'artefacts<sup>57</sup>. Il s'agit du travail de groupe en lui-même (exercices et projets collectifs, débriefings) mais aussi d'outils ou objets numériques tels que les enveloppes-boîtes aux lettres, les feuilles de papier et les stylos feutres, les magazines, les cartes de jeux (« cartes forces » et cartes « Dixit »), la tablette numérique ou la photo.

---

<sup>57</sup> Le terme artefact est défini plus précisément dans la section consacrée à la présentation de l'approche sociotechnique (cadre épistémologique et théorique).

#### 4.2.6.1 Artefacts symboliques : exercices collectifs et débriefings



Exercice collectif



Débriefing en dyade



Débriefing en groupes restreints



Débriefing en grand groupe

#### *Exercices collectifs et débriefings*

L'exercice « Allez-y » décrit précédemment est un exemple d'exercice collectif mis en œuvre lors du « parcours talents ».

Après chaque action de formation, un débriefing est organisé. Il comporte le plus souvent deux étapes : 1) un premier débriefing en dyade ou en groupes restreints (le même groupe que lors de l'exercice). Le débriefing est mené à partir d'une trame de questions ou des consignes données par les formateurs sur les tablettes des apprenants. 2) Un deuxième débriefing en grand groupe. C'est le moment pour le formateur de recueillir les impressions et réflexions issues des premiers débriefings entre apprenants et/ou d'introduire une notion théorique en lien avec l'exercice réalisé (pour l'exercice « Allez-y », il s'agit de la notion de croyance limitante issue des théories de la PNL).

#### 4.2.6.2 Artefacts matériels : outils



##### *Enveloppes-boîtes aux lettres.*

Il s'agit d'enveloppes personnalisées *via* lesquelles les participants sont invités à se poster des messages écrits, tout au long de la formation. La consigne des formateurs : le message doit être positif, constructif, daté et signé.



##### *Feuilles de papier, stylos feutres, magazines.*

1. Les feuilles de papier sont utilisées pour fabriquer des avions dans le cadre d'un jeu brise-glace, le premier jour de formation.



2. A la fin de ce premier jour, les participants sont invités à dessiner et décrire leur « parcours de vie » et à écouter celui des membres de leur groupe de travail du jour.



3. Lors du troisième jour de formation consacré à l'estime de soi, les participants ont la possibilité de participer à un atelier « collage » où ils doivent réaliser, à partir de morceaux choisis dans des magazines, une création représentant un épisode de leur vie.



*Les cartes de jeux (depuis 2017).*

1. Les cartes du jeu « Dixit » (jeu pour créer des récits) sont utilisées pour définir son humeur du jour. Chaque participant en choisit une chaque matin et montre sa carte au reste du groupe en expliquant ce qu'elle représente et pourquoi il l'a choisie.
2. Les « cartes forces » (créées et préconisées dans le champ de la psychologie positive) sont utilisées pour que chaque participant s'attribue des talents et en attribue aux autres. Au recto figure le nom d'une « force » (humilité, intelligence sociale, adaptabilité, par exemple) et au verso figurent des questions pour l'identifier, sa description et des suggestions sur la façon de l'activer et de la développer.

#### 4.2.6.3 Artefacts matériels : objets numériques

	<p><i>La tablette numérique.</i></p> <p>Distribuée à chaque participant pour la durée de la formation, elle contient les objectifs des modules, les consignes des exercices, les documents pédagogiques, les mémos.</p>
	<p><i>La photo.</i></p> <p>Lors du troisième jour de formation consacré à l'estime de soi, les participants préparent et prennent une photo collective (ou individuelle depuis 2017) à travers laquelle ils expriment un message sur eux-mêmes. Pour prendre la photo, ils se servent notamment de leur tablette numérique.</p>

Selon les formateurs TalentCampus, les artefacts de formation participent au début du processus de développement des compétences sociales et ont pour vocation à être réutilisés. Les prises de conscience des apprenants en lien avec le soi, dans un environnement de formation qui se qualifie d'*étincelle*, doivent ensuite être expérimentées ailleurs et plus tard, par l'intermédiaire de ces artefacts.

*Ça marche à condition que les apprenants ouvrent leur boîte à outils et sortent les outils régulièrement et donc se remettent en situation de danger.* (Sébastien Chevalier, fondateur et coordinateur de TalentCampus).

Les formateurs TalentCampus partent donc du principe que l'efficacité des artefacts dépend de l'usage que les apprenants en font après la formation.

#### 4.2.7 Évaluation du « parcours talents »

L'évaluation *a une place essentielle dans notre projet* (Mélanie Souhait, en charge de l'évaluation et de l'ingénierie de formation à TalentCampus)<sup>58</sup>, afin de garantir la qualité de la formation dispensée.

L'adossement scientifique étant considéré par TalentCampus comme une nécessité pour mieux appréhender l'influence de la formation sur les participants et connaître les modules les plus pertinents *dans l'objectif de les répliquer*, des partenariats ont été créés avec l'université de Bourgogne (IREDU : Institut de Recherche sur l'Education, EA7318) de 2012 à 2014, l'Institut de Médecine Environnementale (IME) Paris depuis 2014 et l'École Polytechnique de Louvain-la-Neuve depuis 2012. Leur approche d'ordre scientifique concerne l'évaluation, la caractérisation et la mesure des compétences sociales.

Plusieurs types d'évaluation sont effectués dans le cadre de la formation TalentCampus, avant, pendant et après la formation. Ces évaluations ont pour but d'évaluer et de sélectionner les participants avant le début de la formation, d'évaluer la satisfaction et les acquis des participants « à chaud » et « à froid » et d'effectuer un suivi des participants après la formation.

L'évaluation s'effectue par le biais de questionnaires que les participants remplissent en ligne (hors des sessions de formation) et *via* des tablettes numériques (pendant la formation).

Les questionnaires sont ensuite traités dans le but d'appréhender et de mesurer l'atteinte des objectifs de formation : 1) découverte de ses talents ; 2) libération de ses talents ; 3) valorisation de ses atouts (cf. intentions de formation du « parcours talents ») : *Les apprenants complètent un questionnaire en ligne, donc les réponses arrivent sur un fichier Excel. Cela me permet de faire des graphiques si cela est propice (pour les réponses oui/non par exemple). Cela me permet aussi de décortiquer les réponses ligne par ligne et de noter les récurrences puis de les restituer dans un rapport regroupant toutes les réponses* (Mélanie Souhait).

##### 4.2.7.1 Avant la formation

Les participants souhaitant s'inscrire à la formation sont invités à remplir un questionnaire en ligne, sur le site internet de TalentCampus. Ils y renseignent leurs coordonnées, leur âge, leur

---

<sup>58</sup> Extrait de l'entretien mené auprès de Mélanie Souhait au moment du 2<sup>ème</sup> recueil de matériaux empiriques (2017).

statut socioprofessionnel (demandeur d'emploi, étudiant ou salarié) et d'autres items concernant 1) la manière dont ils ont connu TalentCampus ; 2) la perception actuelle qu'ils ont de leur talent et 3) les conditions nécessaires pour que leur formation soit réussie.

15 jours avant de commencer la formation, les participants remplissent des questionnaires en ligne. En voici un exemple :

<b>Test d'Auto-Efficacité Généralisée (AEG) – Schwarzer et Jerusalem</b> Consigne : Merci de répondre aux questions ci-dessous en cochant le chiffre qui vous correspond le mieux sachant que : 1 = Pas du tout vrai, 2 = un peu vrai, 3 = moyennement vrai, 4 = tout à fait vrai.	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Tout à fait vrai
1. J'arrive toujours à résoudre les problèmes difficiles si j'insiste	1	2	3	4
2. Si quelqu'un me fait obstacle, je trouve toujours des moyens pour parvenir à ce que je veux	1	2	3	4
3. C'est facile pour moi de persévérer dans mes intentions et d'atteindre mes objectifs	1	2	3	4
4. Je sais que je peux faire face efficacement aux événements imprévus	1	2	3	4
5. Grâce à ma débrouillardise, je peux contrôler les situations inattendues	1	2	3	4
6. J'arrive à trouver une solution à la plupart des problèmes si je fais l'effort nécessaire	1	2	3	4
7. Je reste calme quand je suis confronté(e) à des difficultés car je sais que j'ai les capacités pour les résoudre	1	2	3	4
8. Lorsque je suis face à un problème, je trouve habituellement plusieurs solutions	1	2	3	4
9. Même si je suis coincé(e) je trouve habituellement ce qu'il faut faire	1	2	3	4
10. Quoi qu'il arrive, je sais généralement comment m'en sortir	1	2	3	4

Tableau 3 : Extrait des questionnaires en ligne soumis avant la formation : test d'Auto-Efficacité Généralisée (AEG) de Schwarzer et Jerusalem (1995). Source TalentCampus.

Ces questionnaires sont réalisés par l'IME (Institut de Médecine Environnementale) Paris et s'inspirent de différents tests psychologiques visant à mesurer plusieurs domaines. Par exemple, le questionnaire présenté ci-dessus vise à mesurer le sentiment d'auto-efficacité. Il s'agit de la croyance d'un individu en ses capacités à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches avec succès (Bandura, 2003). Le test de Schwarzer et Jérusalem (1995) mesure l'Auto-Efficacité Généralisée, à savoir la croyance d'une personne dans sa compétence à gérer l'adversité et à accomplir des tâches nouvelles dans divers domaines pouvant représenter un défi.

Les autres questionnaires visent à mesurer :

- Le locus de contrôle. C'est le degré de représentation que se fait un individu de la relation entre ses comportements et/ou caractéristiques personnelles et la situation à laquelle il fait face. Le test IPC (*Internal, Powerful others and Chance*) de Levenson (1974) identifie 3 dimensions : 1) les autres tout-puissants (« ce qui m'arrive dépend des autres ») ; 2) la chance (« c'est le destin ») ; 3) l'internalité (« ce qui m'arrive dépend de moi »).
- Le sentiment (ou sens) de cohérence. Il s'agit du sentiment de confiance lors de situations auxquelles un individu se confronte et qui permet de les rendre compréhensibles et significatives, pour trouver les ressources et les gérer pour faire face à ces situations. Le test SOC (*Sense of Coherence*) d'Antonovski (1990) évalue la manière dont les individus regardent leur vie comme intelligible, maniable et significative.
- Le coping. Ce sont les façons de réagir face à une situation stressante. Le test WCC (*Ways of Coping Checklist*) de Bruchon-Schweitzer (2001) mesure le type de stratégie d'adaptation utilisée pour faire face aux situations difficiles (coping centré sur le problème, coping centré sur l'émotion, recherche de soutien social).
- L'estime de soi. Il s'agit de l'évaluation ou le jugement qu'un individu fait de lui-même, de sa valeur personnelle. L'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi.

Les questionnaires de l'IME sont proposés aux participants 15 jours avant le début de la formation puis 1 mois et 6 mois après la formation. Ainsi, l'objectif de TalentCampus est d'évaluer l'influence de la formation sur la perception que les participants ont d'eux-mêmes.

Si nécessaire, les participants sont également contactés par téléphone par l'équipe TalentCampus afin de s'assurer de la motivation du futur participant. « *Ce n'est pas une thérapie ou une psychothérapie mais un accompagnement, une découverte des compétences personnelles* ». (Sébastien Chevalier). Il est important pour l'équipe TalentCampus de contractualiser avec les futurs participants en rappelant ses objectifs (qui sont des objectifs de formation) et de s'assurer que le travail sur les compétences sociales résulte d'une compréhension partagée.

#### 4.2.7.2 Pendant la formation

À l'issue de chaque journée de formation du « parcours talents », les participants remplissent un questionnaire sur la tablette numérique qui leur est fournie pour la durée de la formation. Ces questionnaires ont trait aux intentions de formation de la journée et à l'évaluation du module en lui-même.

Voici par exemple le questionnaire proposé à l'issue de la première journée de formation (module « talent et découverte ») dont l'intention de formation est : mettre ses atouts au service de son entreprise. Les objectifs formulés sont 1) renforcer son esprit d'équipe, sa prise d'initiatives, sa créativité, son leadership. 2) apprendre à valoriser la diversité culturelle et intergénérationnelle au sein d'une équipe. 3) savoir travailler avec un enjeu, se doter d'objectifs concrets de résultats. 4) identifier ses points de force et ceux du groupe et les mettre au service d'un projet.

<i>Les objectifs d'apprentissage</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ce soir, êtes-vous capable d'expliquer la notion de compétences sociales (non/plutôt non/plutôt oui/oui) ? Merci de justifier.</li><li>2. Vous êtes également capable d'expliquer en quoi ces compétences sont importantes pour la réalisation d'actions et de projets (études, recherche d'emploi, performance professionnelle, ...). (non/plutôt non/plutôt oui/oui). Merci de justifier.</li><li>3. Ce soir, vous pouvez citer 3 compétences sociales mobilisées efficacement aujourd'hui et donner un exemple pour chacune. Merci de justifier.</li><li>4. Enfin, êtes-vous capable de désigner les actions mobilisables pour contribuer positivement au travail en groupe (apport de compétences, rôles, organisation, ...) ? Merci de justifier.</li></ol>
<i>Les points forts/faibles du module</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pour vous, quels sont les points les plus utiles de cette journée ?</li><li>2. Pour vous, quels sont les points les moins utiles de cette journée ?</li><li>3. Finalement, en deux mots, si vous deviez retenir une chose de cette journée ce serait :</li><li>4. Autres remarques, critiques, suggestions.</li></ol>

Tableau 4 : Evaluation du module « talent & découverte » (jour 1). Source TalentCampus

Les questions en rapport avec les objectifs d'apprentissage entrent dans le cadre de l'approche programme construite avec l'École Polytechnique de Louvain-la-Neuve<sup>59</sup>.

Des débriefings sont également organisés à l'issue de chaque journée de formation pour recueillir les impressions « à chaud » des participants. Ces débriefings sont animés par un membre de l'équipe TalentCampus (Sophie Savre, responsable communication) et se déroulent sans la présence du formateur.

#### 4.2.7.3 *Après la formation*

À l'issue de la formation (au maximum un mois après), les participants sont invités à remplir un premier questionnaire en ligne sur la plateforme TalentCampus. Ce questionnaire vise à mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage ainsi que l'impact général de la formation. Les questions en rapport avec les objectifs de la formation entrent dans le cadre de l'approche programme construite avec l'École Polytechnique de Louvain-la-Neuve.

---

<sup>59</sup> L'École Polytechnique de Louvain-la-Neuve, depuis la réforme Candi 2000, utilise des méthodes de pédagogie active en axant sa formation sur l'approche par problèmes et par projets. Les élèves ingénieurs sont mis en situation et travaillent en petits groupes, en présence d'un tuteur, sur des problèmes (mono-disciplinaires) et des projets (pluridisciplinaires). L'évaluation porte sur les habiletés scientifiques et techniques acquises par les étudiants d'une part, sur les perceptions des étudiants et des enseignants d'autre part.

<i>Les objectifs de la formation</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avez-vous découvert vos talents ? Si oui, quels sont-ils ?</li> <li>2. À présent, êtes-vous capable de décrire une situation personnelle ou professionnelle (qui s'est déroulée avant ou pendant la formation), dans laquelle vous avez réussi à exploiter au moins un de vos talents ou compétences sociales clés ? Expliquez précisément cette situation.</li> <li>3. En quoi ces atouts vous ont-ils permis de faire face à cette situation ?</li> <li>4. À présent, êtes-vous capable de désigner les principaux freins à la mobilisation de vos talents ? Expliquez ces freins.</li> <li>5. Expliquez en quoi ces freins limitent l'expression de vos atouts.</li> <li>6. Quels outils et techniques assimilées durant la formation pensez-vous pouvoir utiliser par la suite ?</li> <li>7. Quelle utilisation pensez-vous faire de ces outils ?</li> </ol>
<i>La formation suivie</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En quoi cette formation est-elle innovante ?</li> <li>2. Y a-t-il eu une réelle cohésion dans le groupe ?</li> <li>3. Le fait d'être formé avec des personnes très différentes a-t-il été selon vous positif ?</li> <li>4. Le fait d'être formé avec des personnes d'âges très différents est-il constructif selon vous ?</li> <li>5. Que pensez-vous de cette méthode pédagogique de formation en grand groupe uniquement (avec création de sous-groupes à l'intérieur de chaque module) ?</li> <li>6. Quel module vous a été le plus utile ? Pourquoi ?</li> <li>7. Quel module vous a le plus marqué ? Pourquoi ?</li> <li>8. Quel module vous a été le moins utile ? Pourquoi ?</li> <li>9. Globalement, qu'est-ce que cette formation TalentCampus vous a apporté ?</li> <li>10. Est-ce que ces apports sont en adéquation avec vos attentes initiales ? Pourquoi ?</li> <li>11. À la mise en place de quel(s) projet(s) cette formation TalentCampus va-t-elle vous aider, selon vous (orientation, réorientation, insertion, reconversion) ? Expliquez.</li> <li>12. Aujourd'hui, quels objectifs (personnels ou professionnels) vous fixez-vous ?</li> <li>13. Quel(s) termes(s) pour ces objectifs (par exemple : 3 mois, 6 mois, 1 an, 2 ans) ?</li> <li>14. Autres remarques, critiques, suggestions.</li> </ol>
<i>Utilisation du numérique</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quel est votre avis sur l'intégration du numérique en formation ? Quelle utilisation avez-vous fait de la tablette ?</li> </ol>

Tableau 5 : Première évaluation à l'issue de la formation. Source TalentCampus.

Un mois et six mois après la formation, les tests psychologiques de l'IME Paris sont à nouveau proposés en ligne aux participants, pour évaluer l'influence de la formation.

Trois mois et dix mois après la formation, un nouveau questionnaire est mis en ligne et a pour objectif le suivi des participants et notamment de l'évolution du processus de construction de

leurs compétences sociales. Les questions en rapport avec les objectifs d'apprentissage entrent dans le cadre de l'approche programme construite avec l'École Polytechnique de Louvain-la-Neuve.

<i>Votre situation professionnelle</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merci de donner des précisions sur votre situation professionnelle actuelle (métier, nombre de mois au chômage, intitulé de la formation suivie, etc.).</li> <li>2. Actuellement, avez-vous un projet professionnel ou d'études, ou de reprise d'études ?</li> <li>3. Quel est ce projet ?</li> </ol>
<i>Les objectifs d'apprentissage</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que ce soit pendant la formation ou après, avez-vous réussi à développer vos talents ? Découvrir vos talents ?</li> <li>2. Êtes-vous capable de décrire une situation personnelle ou professionnelle, dans laquelle vous avez réussi à exploiter au moins un de vos talents ou compétences sociales clés (pendant ou hors formation) ? Expliquez précisément cette situation.</li> <li>3. En quoi ces atouts vous ont-ils aidé dans cette situation ?</li> <li>4. Depuis la formation TalentCampus, avez-vous réussi à diminuer les freins à l'expression de votre talent (gestion du stress, manque de confiance, etc.) ?</li> <li>5. Quels outils et techniques assimilés durant la formation utilisez-vous depuis ?</li> <li>6. Quelle utilisation faites-vous de ces outils ?</li> <li>7. Suite à la formation TalentCampus, avez-vous mis en place un projet (insertion professionnelle, reconversion, évolution de carrière, etc.) ?</li> <li>8. La formation TalentCampus a-t-elle aidé à la naissance de ce projet ?</li> <li>9. Si oui, de quelle manière ?</li> <li>10. Vos commentaires, remarques, suggestions.</li> </ol>

Tableau 6 : Deuxième évaluation 3 mois et 10 mois après la formation. Source TalentCampus.

## 5 *Cadre épistémologique et théorique*

Ce chapitre présente le cadre épistémologique et théorique de cette étude. Il permet de rendre compte du point de vue adopté pour appréhender l'objet d'étude et les principes méthodologiques pour conduire le recueil et l'analyse de données. Dans le cadre de l'enquête centrée sur l'analyse de l'activité qui vise à répondre à des enjeux à la fois scientifiques, professionnels et sociaux, ce travail s'appuie sur une articulation entre le **cours d'action** développé en ergonomie (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015) et l'**approche sociotechnique des environnements de formation** en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, 2010a/b/c). Cette articulation, dont la notion d'activité humaine est un principe fédérateur, vise à effectuer une analyse multi-niveaux de l'activité en situation de formation : *meso* par une analyse de l'environnement de formation et notamment du rapport entre artefact et activité humaine ; *micro* par une analyse de l'activité effective des acteurs (formateurs et apprenants). L'objectif est de mieux comprendre et expliquer les phénomènes relatifs à l'activité individuelle et collective en formation pour aider à la conception d'environnements de formation en utilisant deux cadres théoriques complémentaires.

Le cadre épistémologique et théorique choisi pour cette étude est présenté comme suit : 1) le programme cours d'action de Theureau ; 2) l'approche sociotechnique d'Albero ; 3) l'articulation entre ces deux cadres pour comprendre l'activité des acteurs et l'influence de l'environnement de formation.

La présentation du cadre théorique débouche sur la formulation de la question de recherche en lien avec ce travail.

### 5.1 **Le programme cours d'action**

Le programme cours d'action de Theureau (2004, 2006, 2009, 2015) s'inscrit dans le champ de l'ergonomie de langue française et des sciences de l'éducation et de la formation, ceci dans une perspective d'anthropologie cognitive de l'activité humaine au travail et en formation. Ce programme s'inscrit dans le cadre des sciences cognitives et propose une phénoménologie empirique de l'activité humaine.

La première raison qui a motivé le choix du cours d'action comme cadre théorique est qu'il s'agit d'un programme de recherche qui a une visée à la fois épistémique et transformative : le

volet empirique permet de décrire et comprendre l'activité des acteurs en situation de formation et le volet pragmatique contribue à la conception d'aides à la formation, répondant ainsi à l'exigence praxéologique de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, Guérin, 2014). La deuxième raison est que le programme cours d'action s'attache au point de vue de l'acteur et à ce qui fait signe pour lui, le plaçant ainsi au centre de la recherche empirique et permettant au chercheur de reconstruire l'expérience telle qu'elle a été vécue en situation.

Le programme cours d'action est exploité depuis plus de 20 ans dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation, notamment dans le cadre de la formation des adultes (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008 ; Durand, Veyrunes, 2005).

### **5.1.1 Présupposés théoriques relatifs à l'activité humaine**

#### *5.1.1.1 Présupposé d'auto-organisation*

Dans le cadre du programme cours d'action, l'activité humaine est définie comme une totalité dynamique auto-organisée qui exprime un couplage asymétrique entre un acteur et son environnement physique et social (Theureau, 2006 ; Poizat, Durand, 2015). En d'autres termes, l'acteur et l'environnement sont dans un rapport de co-définition. Ce rapport est asymétrique car l'environnement est défini en partie par l'acteur qui détermine ce qui est pertinent pour lui en fonction de sa personnalité, son état physiologique, ses intentions, son histoire, ses expériences passées. Les composantes sensorielles, motrices, affectives et cognitives de ce couplage sont considérées comme un ensemble autopoïétique, c'est-à-dire un ensemble qui se transforme en fonction de sa dynamique propre et des perturbations provenant des variations des états respectifs de l'acteur et de son environnement (Poizat, Durand, 2015).

#### *5.1.1.2 Cognition située, enaction et conscience préreflexive*

L'activité humaine, telle qu'elle est envisagée selon le programme cours d'action, se fonde sur les postulats de la cognition située, de l'enaction et de la conscience préreflexive.

Le postulat de couplage acteur-environnement s'inspire du courant de recherche sur la cognition située (Hutchins, 1985, cité par Durand, Veyrunes, 2005) ou action située (Suchman, 1987, citée par Theureau, 2004) qui indique que la cognition ne se situe pas dans la tête mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs. Les phénomènes

cognitifs pertinents concernent donc la perception et l'action et le lieu de leur étude est la situation de travail elle-même (Theureau, 2004).

Le postulat d'enaction (Varela, 1991 ; Varela, Thompson, Rosch, 1993) avance l'hypothèse que le monde que nous percevons n'est pas un monde objectif préexistant à l'individu, mais un monde construit par lui. Tout être vivant réussit, par l'intermédiaire du couplage structurel entre lui et son environnement, à faire émerger un monde de pertinence inséparable de son vécu mais cohérent pour lui. Ceci constitue « le » monde, de son point de vue. Dans cette perspective, les événements ne sont pas des phénomènes qui existent à l'extérieur de nous, ils sont formés à l'intérieur. L'information devient l'« in-formation », c'est-à-dire formée de l'intérieur (Theureau, 2006). L'approche enactive avance que les sciences étudiant l'esprit et la phénoménologie de l'expérience humaine doivent être comprises comme complémentaires et s'informant mutuellement. Il s'agit de rompre avec l'idée d'un système cognitif et d'un monde construits indépendamment l'un de l'autre (Guérin, 2012). L'approche enactive met donc au centre l'idée que la cognition se manifeste comme une propriété émergente d'un couplage acteur-environnement et de son histoire (Poizat, Salini, Durand, 2013).

Le postulat de conscience préreflexive, issu des travaux de Sartre (1943), caractérise l'idée que l'activité humaine s'accompagne d'un vécu donnant lieu à une expérience, que l'on désigne par conscience (Theureau, 2006). La conscience préreflexive est l'accès de l'acteur à une partie de son activité qui, sous certaines conditions de collaboration, peut constituer un matériau de recherche valide. En faisant raconter, montrer, mimer, simuler, commenter ce qui est significatif pour l'acteur dans une situation particulière, on accède à cette conscience préreflexive qui est une compréhension partielle par lui-même de son activité (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008). La conscience préreflexive est considérée comme une composante de l'activité qui est exprimable (dans des conditions favorables), continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), concomitante (elle n'interrompt pas le flux de l'activité) et partielle (toute l'activité ne fait pas l'expérience) (Durand, 2008).

La description et l'explication des phénomènes préreflexifs de l'activité associées au paradigme de l'enaction contribuent ainsi à la connaissance de l'activité dans sa globalité (relation entre l'organisation interne de l'acteur et le domaine cognitif) sans prétendre pour autant rendre compte de l'ensemble des niveaux d'organisation de l'activité (Guérin, 2012).

### *5.1.1.3 Présupposé de l'articulation collective des activités individuelles-sociales*

Les postulats de l'enaction et de la conscience réflexive portent sur l'activité individuelle. Or, l'activité consiste en des interactions asymétriques avec l'environnement dont d'autres acteurs font partie. L'activité ne peut donc pas être considérée comme exclusivement individuelle ou exclusivement collective. La participation d'autres acteurs à la situation dynamique d'un acteur fait que l'activité est en fait « individuelle-sociale ». En parallèle, l'activité collective est constamment d collectivis e par les acteurs individuels, elle est donc « sociale-individuelle » (Theureau, 2006). Dans cette perspective, la connaissance de l'activité sociale-individuelle ne peut faire l'économie de celle de l'activité individuelle-sociale des acteurs individuels, de même que la connaissance de l'activité individuelle-sociale d'un acteur individuel ne peut faire l'économie d'une prise en compte de l'activité des autres acteurs dans un environnement qui n'est que partiellement commun (Sève, Theureau, Saury, Haradji, 2012).

### *5.1.1.4 Présupposé de s miose*

Selon le présupposé de s miose, l'activité s'accompagne en permanence de construction de sens et/ou la reconstruction de significations sociales (d'où le terme « activité-signe » utilisé par Theureau). Cette s miose s'actualise dans des actions pratiques, des communications, des interprétations, des focalisations et des émotions. L'accès à cette construction de signification suppose de comprendre le rapport intentionnel des acteurs à la situation (Durand, Veyrunes, 2005). La théorie sémiologique proposée par Theureau s'appuie sur la sémiotique de Peirce (1978). Cette théorie est fondée sur le postulat que le niveau de l'expérience qui est significatif du point de vue de l'acteur est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux possibles d'analyse de l'activité et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles.

## **5.1.2 Objets théoriques cours d'action, cours d'expérience, cours de vie relatif à un projet**

De ces présupposés découlent des objets théoriques qui constituent des réductions des phénomènes relatifs à l'activité humaine. Cette étude s'est appuyée sur les objets théoriques cours d'action, cours d'expérience et cours de vie relatif à un projet (Theureau, 2015).

### 5.1.2.1 *Cours d'expérience*

Le cours d'expérience est une réduction de l'activité à ce qui est pertinent pour l'acteur. C'est l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur (ou « compréhension du vécu »), à savoir le montrable (mimer l'activité ou désigner les éléments pris en compte pour agir), le racontable (décrire des éléments de la situation et de l'activité pertinents du point de vue de l'acteur) et le commentable (connecter certains éléments de l'activité et de la situation à d'autres), qui accompagne son activité à chaque instant (Theureau, 2006). Le cours d'expérience rend compte du flux d'intentions, de significations, d'actions, d'émotions, d'interprétations émergeant de la dynamique du couplage entre un acteur et sa situation.

### 5.1.2.2 *Cours d'action*

Le cours d'action englobe un domaine de phénomènes plus large que la seule expérience de l'acteur. En termes de cours d'action, on s'intéresse d'une part à l'activité donnant lieu à conscience préreflexive et d'autre part, à ses contraintes et effets (Theureau, 2006, 2015). Le cours d'action est donc une totalité dynamique qui s'organise à trois niveaux : 1) dans l'organisation intrinsèque (cours d'expérience), c'est-à-dire son organisation propre, liée à ce qui est pertinent pour l'acteur ; 2) dans ses contraintes extrinsèques, c'est-à-dire la délimitation et la structuration de l'environnement avec lequel l'acteur interagit. Ces contraintes relèvent de la situation (prescription de la tâche, environnement technique et spatial), de la culture (normes, valeurs) et de l'état de l'acteur ; 3) dans ses effets extrinsèques, c'est-à-dire les transformations que le cours d'action produit sur cet environnement (sur la situation, la culture, l'état de l'acteur) (cf. figure 3).

L'activité individuelle sociale est appréhendée à travers l'objet théorique « cours d'action individuel-social » qui vise à prendre en compte la relation à l'Autre. Ainsi, l'activité est appréhendée dans sa dimension sociale dans le sens où même dans les situations où l'acteur agit de manière isolée, l'activité est dirigée vers les autres et tient compte de l'action des autres, qu'elle soit potentielle ou actualisée (Clot, 2007, cité par Guérin, 2012). La conscience préreflexive implique donc une relation à autrui par l'environnement social.

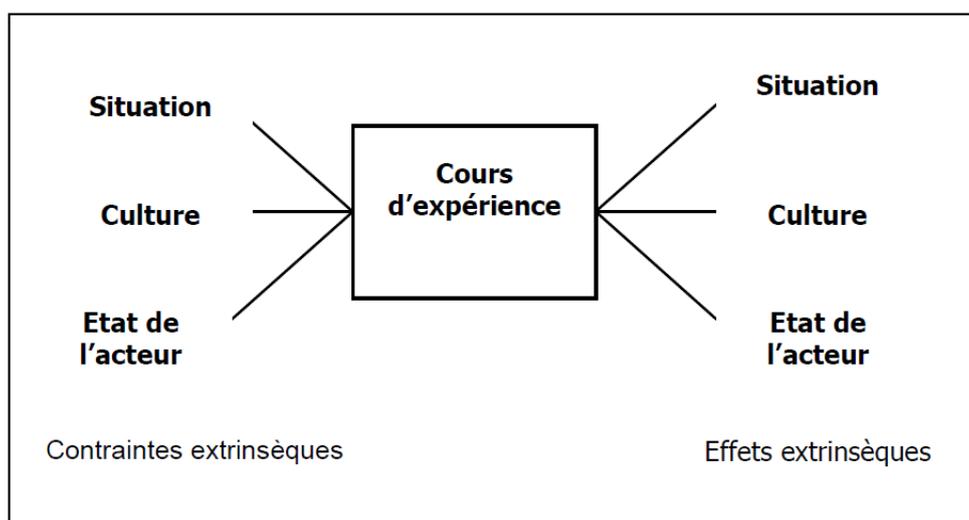


Figure 3 : schématisation du cours d'action (Sève, Saury, 2010)

### 5.1.2.3 Cours de vie relatif à un projet

Le cours de vie relatif à un projet (Theureau, 2015) porte sur l'activité humaine et son développement situé. L'étude du cours de vie relatif à un projet (ou à une pratique) vise des activités humaines à long terme dans le cadre de ce projet. Il s'agit d'une extension du cours d'action à des périodes d'activité discontinues s'étendant sur des empan temporels plus larges. Cet objet théorique a été utilisé sur des terrains d'étude divers, par exemple dans le cadre de recherches portant sur l'appropriation d'un système de contrôle d'énergie domestique (Haué, 2003), le processus de création au cours de la composition d'une œuvre musicale (Theureau, Donin, 2006), le développement professionnel d'enseignants débutants (Serres, 2006 ; Archieri, 2013), l'activité de sportifs de haut niveau (Hauw, Lemeur, 2013) ou l'activité de personnes atteintes d'une maladie chronique dans un réseau d'éducation thérapeutique (Guérin, Zeitler, 2015).

L'objet théorique « cours de vie » est défini par le fait que l'activité est montrable, racontable, commentable et donne lieu à une conscience préréflexive mais aussi qu'il existe un postulat de cohérence entre les épisodes disjoints d'un même projet (ou d'une même pratique) à travers le temps, malgré leur entrecouplement par des épisodes relatifs à d'autres projets. L'objet théorique « cours de vie » n'est donc pas lié à une durée particulière (un cours de vie peut être constitué à partir de plusieurs heures jusqu'à plusieurs années) ; il est fonction des liens de signification

créés par l'acteur entre divers moments séparés par le temps et relatifs à un même intérêt pour l'acteur.

#### 5.1.2.4 *Articulation des activités individuelles-sociales*

Les objets théoriques présentés sont repris par Theureau afin d'étudier les couplages synchronique et diachronique de l'activité individuelle-sociale (ou sociale-individuelle) de plusieurs acteurs. Il propose d'étudier les articulations : 1) des cours d'expérience ou construction à la fois d'un sens commun et d'un sens individuel ; 2) des cours d'action ou construction collective du sens commun avec ses contraintes et effets extrinsèques de plusieurs acteurs ; 3) des cours de vie relatifs à un projet ou construction collective à long terme de savoirs concernant ce projet de plusieurs acteurs.

### **5.1.3 Activité humaine et apprentissage**

La recherche en anthropologie cognitive aborde l'activité humaine selon plusieurs dimensions, dans ses situations naturelles d'exercice comme étant à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, cultivée et vécue (Theureau, 2006).

- L'activité est cognitive : l'acteur construit en permanence des significations à son activité. L'activité manifeste et constitue des savoirs.
- L'activité est autonome : l'activité consiste en une dynamique du couplage structurel, c'est-à-dire en des interactions de l'acteur avec ce qui, dans son environnement, est pertinent pour son organisation interne, son monde propre.
- L'activité est incarnée : l'activité est en lien avec le corps et l'esprit, qui forment un tout indissociable.
- L'activité est située : les actions et les interactions de l'acteur avec son environnement se transforment en fonction de l'évolution des situations. L'activité correspond donc à l'histoire des rapports dynamiques de l'acteur avec son environnement et dans un monde où existent d'autres acteurs. Ce monde et ces autres acteurs participent à cette activité du moment où ils sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur.
- L'activité est cultivée : l'activité est située culturellement, c'est-à-dire non séparable d'une culture. L'activité se déploie sur la base d'un héritage culturel au sein d'une

communauté dont elle porte l’empreinte (Guérin, 2012). Les normes et repères construits par l’acteur et mobilisés dans l’environnement forment sa culture et conditionnent ce qui fait signe pour lui, ainsi que ses émotions et ses actions.

- L’activité est vécue : l’activité donne lieu à une expérience. Une notion de conscience est nécessaire pour rendre compte de l’activité humaine, celle de conscience préreflexive : c’est la possibilité pour l’acteur de désigner, mimer, raconter et commenter son activité à un certain niveau, ce qui permet de faire émerger des savoirs sur son couplage structurel.

La principale conséquence des présupposés au fondement du cours d’action (principalement l’enaction et la conscience préreflexive) est que la recherche s’appuie sur le primat accordé au point de vue des acteurs. C’est ce « primat de l’intrinsèque » (Theureau, 2004) qui permet d’accéder aux significations de l’acteur et aux mécanismes de construction /mobilisation de ces significations (Trohel, Guérin, 2008).

#### *5.1.3.1 Construction de types*

Dans le programme cours d’action, l’apprentissage est défini comme un processus par lequel un acteur se transforme dans la dynamique de sa relation avec son environnement (activité) (Guérin, 2012).

L’apprentissage prend la forme d’enquêtes jalonnées pas à pas par la recherche d’assertions garanties (Dewey, 1938/1993, cité par Durand, Saury, Sève, 2006) et relève d’un processus de construction de types et de validation/ invalidation permanente de types déjà construits. Ces types sont des habitudes<sup>60</sup> qui peuvent être des habitudes d’action, des habitudes d’émotion ou des habitudes d’interprétation (Zeitler, 2011) qui permettent à l’acteur de s’adapter à la singularité d’une situation par des processus d’ajustement et d’interprétation (Guérin, 2012).

Theureau (2004, 2006) s’inspire des travaux de Rosch pour parler du phénomène de typicalisation. Le processus de typicalisation consiste en l’extension de la signification d’une occurrence, d’un événement qui prend une valeur d’ancrage pour les expériences passées, présentes et futures. Dans le flux du couplage permanent activité-situation, les jugements de typicalité sont cruciaux : l’acteur juge si la situation en cours est typique ou non typique (au

---

<sup>60</sup> Habitude au sens de Dewey (1916/2011), c’est-à-dire une prédisposition à agir formée à partir d’une modification que l’individu subit au cours d’une expérience et transposable d’une situation à une autre.

sens où elle présente un air de famille avec une situation antérieure servant d’ancrage). De ces jugements continus dépendent notamment l’émergence d’interprétations et d’actions nouvelles (Durand, Saury, Sève, 2006).

Ces caractéristiques liées au couplage structurel entre l’acteur et son environnement font que l’activité est une sorte de synthèse complexe de composantes routinières ou habituelles et d’improvisations et d’inventions (Durand, 2006, cité par Guérin, 2012).

#### *5.1.3.2 Articulation entre individuel et collectif*

L’héritage social de chaque individu contribue à la définition de mondes culturels et phénoménaux plus ou moins semblables. L’articulation du social et de l’individuel relève d’un processus d’actualisation de possibles selon deux ensembles de facteurs (Bruner, 1986, cité par Durand, Saury, Sève, 2006) : 1) l’activité se déploie au sein de pré-construits culturels : langage, outils, instruments, normes, valeurs, savoirs, techniques, etc. qui constituent des ressources potentielles pour l’action ; 2) l’acteur, parce qu’il agit toujours en contexte social et culturel, est membre de communautés de pratique (Wenger, 2005), ce qui présuppose une participation aux pratiques de ces communautés. L’activité et l’apprentissage sont donc socialement et culturellement situés.

Les interactions entre deux ou plusieurs acteurs réalisent des couplages sociaux ou couplages structurels de troisième ordre (Maturana, Varela, 1994). Chaque acteur est pour l’autre une source potentielle de perturbation de son couplage propre. Ces interactions donnent lieu à des transformations qui sont viables uniquement quand les perturbations restent dans les limites où l’acteur peut préserver son identité.

#### *5.1.3.3 Appropriation-individuation*

Dans la dimension anthropologique du cours d’action, les objets sont constitutifs du couplage acteur-environnement. Les transformations identifiées se réalisent notamment par l’appropriation d’éléments de l’environnement, ouvrant ainsi de nouveaux possibles pour agir (Watteau, Albero, Guérin, Archieri, 2017).

Selon une approche enactive, l’appropriation est définie comme un « processus d’intégration [d’un objet] au monde propre, au corps propre et à la culture propre de l’individu » (Poizat, Goudeaux, 2014). Quand un objet présent dans l’environnement de l’individu (objet concret,

immatériel ou symbolique) devient signifiant pour lui, cet objet devient constitutif de son « monde propre » (Merleau-Ponty, 1945) et transforme l'activité de l'individu. Ce processus est dynamique. Quand l'objet passe du monde propre au corps propre de l'individu, il est intégré comme un moyen de penser, de percevoir ou de penser et contribue à l'activité de l'individu, notamment pour l'appropriation d'autres objets. L'intégration à la culture propre signifie que l'objet est transformé pour devenir un élément de la culture d'action de l'individu (individuelle et collective). Cette culture étant déterminée par les expériences passées et ouvrant des possibles dans le futur, les objets intégrés sont des outils pour aborder les situations et les définir.

Les trois dimensions de l'appropriation (monde propre, corps propre et culture propre) définissent des pôles et non pas des catégories qui permettraient de séparer les phénomènes concernés : l'intégration au corps propre repose sur une intégration au monde propre et l'intégration à la culture propre repose sur une intégration au monde propre et au corps propre. Cette acception de l'appropriation est donc compatible avec une approche holiste, incarnée et située de l'activité humaine (Poizat, Goudeaux, 2014).

Le processus d'appropriation s'accompagne de transformations de l'activité et/ou d'un développement de l'acteur (Poizat, Goudeaux, 2014). Pour conceptualiser ces transformations en lien avec la notion de couplage acteur-environnement, le concept d'individuation y est associé. Selon le concept d'individuation de Simondon (2005), les êtres vivants sont en constante transformation et donc toujours en devenir. La transformation de l'activité est considérée comme une triple individuation : à la fois individuelle, collective et technique. Les individuations successives constituent un processus d'auto-constitution de l'être vivant. Dans cette perspective, les objets et les sujets sont des « partenaires » dans l'activité. Les objets techniques sont alors pensés comme « anthropologiquement constitutifs et constituants » (Havelange, 2005 ; Steiner, 2010 ; Theureau, 2009, cités par Durand, Poizat, Goudeaux, 2015), c'est-à-dire inhérents à l'activité humaine. Selon cette hypothèse, les objets techniques constituent des médiateurs qui ouvrent et renforcent les possibilités d'action des acteurs et leur relation avec l'environnement, tout en les contraignant. Cette hypothèse permet notamment de remettre en question la distinction opérée entre compétences techniques et compétences relationnelles dans les pratiques et en formation (Fristalon, Durand, 2008, cités par Durand, Poizat, Goudeaux, 2015).

Le couple appropriation-individuation se caractérise par l'existence de potentiels en attente d'actualisation dans la relation entre l'individu et son environnement. La transformation de

l'activité résulte d'une individuation produite par des appropriations successives (Durand, Poizat, Goudeaux, 2015). L'association des notions d'appropriation et d'individuation permet de rendre compte de la dimension continue, toujours inachevée et en devenir de l'activité humaine. Il s'agit notamment de défendre l'idée d'une éducation/formation aux prises avec les transformations sociales et techniques, et leur appropriation dans une perspective développementale telle que la propose l'approche de l'individuation par Simondon (Poizat, Goudeaux, 2014).

## **5.2 L'approche sociotechnique des environnements de formation**

L'approche sociotechnique des environnements de formation (Albero, 2010a/b/c) est nommée ainsi en référence aux travaux de l'anthropologie et de la sociologie des techniques (Callon, 1986 ; Akhrich, 1987 ; Latour, 1992 ; cités par Albero, Guérin, Watteau, 2019) et des sciences de l'information et de la communication (Scardigli, 1992 ; Flichy, 1995 ; cités par Albero, Guérin, Watteau, 2019) qui l'ont étayée, tout en conduisant à la construction d'un cadre théorique et d'une méthode propres.

L'approche sociotechnique s'inscrit dans une réflexion de type épistémologique qui interroge les cadres de référence et les conditions dans lesquelles les savoirs sont produits et diffusés (Albero, 2004). Dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation, ces travaux s'inscrivent dans la lignée de ceux de Linard (1989) qui montrent que les connaissances se développent et se transmettent dans un contexte psychosocial (relations que le sujet entretient avec autrui) mais aussi techno-sémiotique (relations que le sujet entretient avec les objets techniques et symboliques dans son environnement).

L'approche sociotechnique des environnements de formation a été choisie pour cette étude (en articulation avec le programme cours d'action) car elle donne la possibilité au chercheur d'élargir son étude en accordant de l'intérêt à l'environnement de formation et plus particulièrement aux artefacts de formation. L'approche sociotechnique présente un intérêt en ce qui concerne l'étude des interactions entre artefacts et humains en situation de formation, dans une société où l'objet numérique est de plus en plus prégnant et où les modes de formation de plus en plus variés : classes virtuelles, *serious games*, simulations filmées (Archieri, 2019).

## 5.2.1 Artefacts, activité humaine et pédagogie

### 5.2.1.1 Fondements de l'approche sociotechnique

En sciences de l'éducation et de la formation, les travaux de Tardy, Jacquinet et Linard se sont intéressés aux différentes générations technologiques et à leur incidence en éducation (Albero, 2010b). Ils constatent que le secteur éducatif, pourtant grand utilisateur de supports techniques, ne mène pas de réflexion d'ensemble sur ces objets et que la dimension technique se retrouve généralement dissociée de l'activité pédagogique. Ils soulignent les difficultés propres au secteur éducatif pour l'utilisation des objets techniques : d'un côté, une minoration de l'importance des objets techniques ; de l'autre, une minoration de l'importance des dimensions propres à l'activité éducative.

L'approche sociotechnique est fondée sur le concept de couplage entre technique et activité humaine, dans le prolongement des travaux de Rabardel (1995) sur l'activité instrumentée<sup>61</sup>. Ce concept montre le lien entre l'activité, les relations sociales et les artefacts qui en sont les supports et les moyens (Albero, 2010a). Dans ce paradigme, les objets techniques<sup>62</sup> (ou artefacts) ne sont pas envisagés comme des entités autonomes, indépendantes des individus et des situations et réduites à leur seul aspect utilitaire. Au contraire, la technique est considérée comme anthropologiquement constitutive de l'activité humaine (Albero, 2004 ; 2010b). Cette relation dépendante et réciproque entre humains et artefacts se construit dans une dynamique d'évolution permanente : sujet et objet produisent une activité (individuelle et collective) qui produit des artefacts (matériels et symboliques) influençant le déroulement de l'activité mais aussi le développement des sujets et des objets qui modifient à leur tour les artefacts influençant l'activité (Albero, Guérin, Watteau, 2019).

---

<sup>61</sup> L'approche instrumentale issue des travaux de Rabardel (1995) montre que si l'artefact est premièrement conçu et réalisé par une personne ou une équipe de personnes pour répondre à un objectif précis, l'instrument est construit par le sujet à partir de cet artefact au cours de son usage lors d'une activité : les fonctions initialement conçues et prévues par le concepteur de l'outil (fonctions constituantes) sont modifiées et d'autres fonctions nouvelles (fonctions constituées) sont créées au cours de son usage.

<sup>62</sup> Le terme « objet technique » est emprunté aux travaux de Simondon pour désigner tous les artefacts quels que soient leur nature, leurs caractéristiques et leur champ d'application (Albero, 2010b).

#### 5.2.1.2 *Définition de l'artefact*

L'artefact peut être défini comme suit : il s'agit de « toute interface qui permet la réalisation d'une action humaine » (Simonian, 2015). Il peut être naturel, matériel (un outil) ou symbolique (un concept) et est défini par celui qui l'utilise. L'artefact (matériel et symbolique) est susceptible d'un usage. Il est élaboré pour produire une classe d'effets et atteindre un but, dans les conditions prévues par les concepteurs (Rabardel, 1995). L'artefact, externe au sujet, devient « instrument » lorsqu'il est intériorisé par l'acteur et approprié par lui (détourné, actualisé, transformé) en fonction de son histoire et de ses expériences antérieures (Albero, 2010b).

#### 5.2.1.3 *Environnement de formation*

L'environnement de formation est donc appréhendé comme étant organisé par un ensemble dynamique de ressources humaines et matérielles, stratégiquement mises en relation à des fins différentes selon l'intention de formation (Albero, 2011 ; Albero, Guérin, Watteau, 2019). La formation, quant à elle, est définie comme la systématisation d'une forme particulière de médiation sociocognitive à visée éducative, sous-tendue par des valeurs et des projets partagés (Albero, 2010a).

#### 5.2.1.4 *Types de pédagogie*

Les artefacts utilisés en formation sont en lien avec les différents types de pédagogie (Albero, 2010a) :

- Dans le cadre des pédagogies de la transmission, centrées sur des contenus et des progressions prédéfinis, les manuels, supports papier, supports audio ou supports images sont utilisés. L'artefact a un rôle de présentation ou d'illustration et l'activité est organisée en termes de structure.
- Dans le cadre des pédagogies de l'entraînement, centrées sur des compétences et des savoir-faire, les manuels et les supports papier sont également utilisés mais aussi les supports multimédias comme les tutoriels. L'artefact a une fonction d'outil : il s'agit de proposer des mises en situation et de permettre l'analyse, la réflexion. L'activité est organisée en termes de système.
- Dans le cadre des pédagogies du développement, centrées sur la construction par le sujet de connaissances, de stratégies d'apprentissage et de méta-compétences situées (projet

individuel), tous les artefacts autorisant la manipulation, la fabrication ou la création de connaissances par l'apprenant sont utilisés, dans des situations aménagées telles que les *serious games*. L'artefact a une fonction d'instrument : il s'agit d'activer les processus individuels d'appropriation des apprenants. L'activité est organisée en termes de dispositif.

Ces pédagogies correspondent à des tendances qui s'organisent sur un continuum entre instruction et autonomie : la dominante prescriptive, la dominante tutorale, la dominante coopérative et la dominante auto-directive (Albero, 2000).

#### 5.2.1.5 Instrumentation des apprentissages

Pour Linard (1989), la relation pédagogique est une forme d'activité instrumentée, à la fois médiatisée par une technique et médiée par une relation humaine. La différenciation faite par Linard entre médiatisation et médiation est nuancée par Albero (2010a) qui montre que dans les environnements de formation instrumentés, la médiation n'est pas uniquement le propre de l'intervention humaine. L'artefact peut également jouer un rôle de médiation cognitive, lorsqu'il n'est pas juste mis à la disposition des apprenants mais orienté, accompagné, facilité par les formateurs pour aider au processus d'appropriation de ces artefacts par les apprenants. L'artefact doit donc être à la fois médiatisant car il provoque un processus cognitif et médiant car il facilite ce processus.

L'avènement des technologies numériques et la place du formateur dans les environnements de formation conduisent à la nécessité d'une instrumentation des apprentissages pour améliorer la formation et autonomiser les acteurs (formateurs et apprenants). L'instrumentation des apprentissages rejoint la théorie de Vygotski selon laquelle la coopération sociale se réalise au moyen d'instruments, notamment par les signes verbaux, qui sont intériorisés progressivement dans le but de construire la pensée consciente. Sept domaines constituent l'instrumentation des apprentissages et correspondent à des capacités et des compétences génériques : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif (Albero, 2003 ; Albero, Nagels, 2011). L'instrumentation de ces domaines permet de mieux concevoir les programmes de formation et de favoriser les apprentissages.

- Domaine technique : manipuler des matériels, équipements, ressources.

Exemples de modes d'instrumentation : modes d'emploi rédigés ou iconographiques, fiches de conseils des concepteurs.

- Domaine informationnel : rechercher, traiter et reconstituer les informations pertinentes.

Exemples de modes d'instrumentation : liens vers des sites spécialisés, listes de diffusion favorisant le partage de l'information.

- Domaine méthodologique : organiser et planifier son travail dans le temps.

Exemples de modes d'instrumentation : cercles de travail collaboratif, ateliers méthodologiques.

- Domaine social : travailler en équipe, formuler avec succès une demande, une interrogation, une réclamation, une suggestion, communiquer en tenant compte d'éléments de contexte tels que le moment, la situation, le type d'interlocuteur, la finalité de la communication.

Exemples de modes d'instrumentation : travail en petits groupes, lien avec le travail métacognitif, encouragements à l'échange réciproque de savoirs.

- Domaine cognitif : comprendre les contenus proposés, déceler les zones d'incompréhension, réaliser les tâches prescrites.

Exemples de modes d'instrumentation : travaux collaboratifs centrés sur une tâche, tutorat pédagogique.

- Domaine métacognitif : développer une distance réflexive à la fois analytique, comparative et critique sur sa manière de travailler, d'apprendre et d'interagir avec autrui.

Exemples de modes d'instrumentation : travail personnel favorisant le lien entre objectifs fixés, temps consacré, tâches effectuées et résultats atteints ; travail en binôme (débriefing).

- Domaine psycho-affectif : maîtriser ses émotions en situation de communication et réguler le stress.

Exemples de modes d'instrumentation : conseils et encouragements des formateurs, explicitation d'indicateurs de réussite, valorisation de l'aide entre pairs, fiches d'auto-évaluation, explicitation des états émotionnels liés à l'apprentissage.

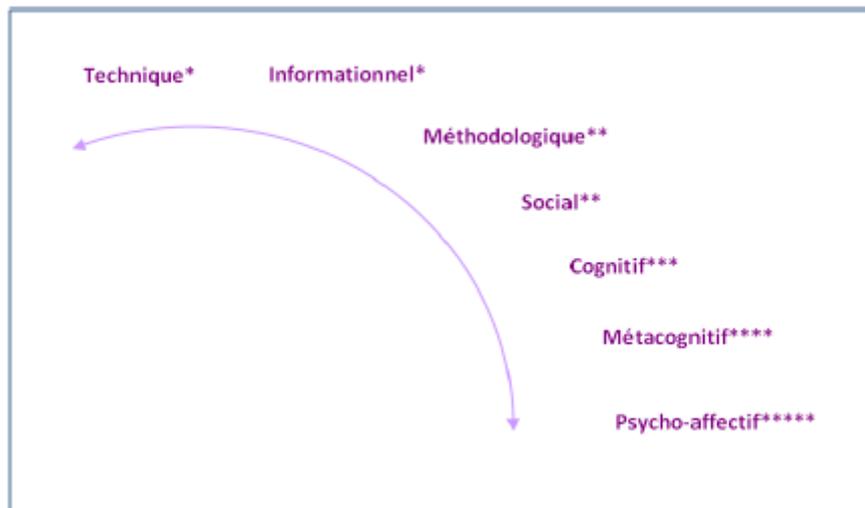


Figure 4 : Les sept domaines de l'instrumentation des apprentissages (Albero, Nagels, 2011)

Dans les dispositifs de formation, les domaines technique, informationnel, méthodologique et social sont instrumentés fréquemment et simplement. En revanche, les domaines cognitif, métacognitif et psycho-affectif sont moins instrumentés ou le sont difficilement : le rapport psycho-affectif au savoir et à la machine ou au sentiment de solitude en formation, par exemple, est appréhendé de manière négative, comme s'il ne jouait pas de rôle dans l'apprentissage (Albero, Nagels, 2011). Comprendre la manière dont les apprenants se saisissent des artefacts et les assimilent, par appropriation-individuation, permet cette instrumentation nécessaire au développement des dispositifs de formation.

## 5.2.2 Approche ternaire et trilogique du dispositif

### 5.2.2.1 Définition et caractéristiques du dispositif

Dans l'approche sociotechnique, le terme « dispositif » ou « ce qui fait dispositif », en référence aux travaux de Linard (1989), désigne l'agencement intentionnel et stratégique d'humains et d'artefacts finalisés par un but, évolutif dans le temps et adaptable aux circonstances (Albero, 2011). Ce terme, plus récent que les termes « structure » et « système », est plus proche des réalités rencontrées par les acteurs dans leur pratique (Albero, 2010c).

Le concept de dispositif comprend deux dimensions propres (Albero, 2010c) : 1) une dimension technique, à savoir une organisation d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée (sociotechnique) ; 2) une dimension stratégique car l'organisation de la formation peut rencontrer des obstacles.

L'incertitude est donc intégrée à la conception de la formation. Le dispositif doit pouvoir s'adapter au déroulement de l'action en prenant le temps de comprendre les divergences par rapport aux attentes initiales pour pouvoir se réguler.

La mise en œuvre d'un dispositif, dans un contexte et un moment donnés, implique des tensions entre deux axes qui structurent l'activité : 1) l'expérience, les anticipations et les projections des concepteurs qui ont conduit à la création du dispositif ; 2) les finalités et les valeurs qui animent les acteurs (formateurs et formés), qui peuvent être convergentes ou divergentes et les aléas avec lesquels ils doivent composer. Le dispositif présente donc quatre caractéristiques organisationnelles : 1) une conception rationnelle finalisée (ensemble cohérent de buts et d'objectifs orienté par un projet) ; 2) une combinaison adaptée de moyens matériels et humains ; 3) une capacité organisée d'adaptation aux circonstances, à l'espace et au temps ; 4) une capacité d'auto-organisation régulatrice (feedback).

#### *5.2.2.2 Idéel, fonctionnel de référence, vécu : un modèle trilogique et ternaire*

Il existe trois dimensions dans tout dispositif qui implique des humains : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu (Albero, 2010c, 2011) :

- L'idéal (néologisme formé à partir des termes « idéal » et « conceptuel ») est l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent l'action et le discours des concepteurs et responsables du dispositif au cours de la réalisation du projet. L'idéal peut se concrétiser ou s'affaiblir jusqu'à provoquer la disparition du projet faute de sens partagé. L'idéal est toujours en filigrane dans les structures, les interactions et les différentes phases de réalisation du dispositif.

Le concept d'idéal s'appuie sur les travaux de Godelier (1987, 2007, cité par Albero, 2011) et sur les travaux de Putnam (2002, citée par Albero, 2011) pour spécifier le caractère indissociable du côté rationnel, émotionnel et subjectif de la conduite de l'action.

- Le fonctionnel de référence est la mise en actes de l'idéal. Il concerne le projet opérationnel : la définition des contenus, des rôles et des tâches, la planification, les étapes du développement, le contrôle et l'évaluation. C'est ce qui définit l'activité de chacun en fonction des aléas du terrain. Le fonctionnel doit composer avec les réalités institutionnelles, économiques, matérielles et émotionnelles du milieu sociotechnique.

Le concept de fonctionnel de référence s'appuie sur les travaux de Habermas (1981, cité par Albero, 2011) sur la rationalité instrumentale. Le fonctionnel de référence correspond à une rationalité instrumentale qui est centrée sur l'atteinte des objectifs par la mise en place de moyens rationnels. Il fait également référence à l'organisation « panoptique » de Foucault (1975, 1977, cité par Albero, 2011) qui consiste à éliminer les tensions et problèmes liés aux dimensions idéelles et existentielles des acteurs par le contrôle persécutif et le modelage autoritaire des conduites.

- Le vécu des différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) correspond à l'interprétation individuelle de chacun en fonction de son histoire, ses dispositions, ses aspirations et ses intérêts mais aussi en fonction de sa confrontation avec autrui. Ce vécu peut amener le projet à des réalisations très différentes de ce qui avait été planifié.

Le concept de vécu s'appuie sur les travaux de Habermas (ibid.) sur la rationalité communicationnelle et sur les travaux de Schütz (1943, 1962, cité par Albero, 2011) sur les significations que les acteurs construisent au cours de leur activité. Le fait d'accorder de l'importance à la dimension vécue et existentielle de l'action permet de comprendre la diversité et les fréquentes divergences de conduites des acteurs (adhésion, retrait, opposition, résistance, etc.) et leur influence sur le fonctionnement effectif du dispositif.

Ces trois catégories permettent de distinguer trois logiques d'orientation de conduite de l'action à l'œuvre dans le déroulement des dispositifs (Albero, 2011) :

- La logique axiologique des valeurs, liée à l'idéal qui à la fois confère un sens, une direction et une justification au projet de formation, fournissant par là même une orientation à la logique épistémique des cadres de pensée, des modèles théoriques sous-jacents et des schèmes d'action.

- La logique instrumentale, liée au fonctionnel de référence, qui permet d'ajuster les objectifs, les tâches, les modes d'action et d'adapter leur efficacité pratique au contexte et aux nécessités du moment.

- La logique existentielle liée au vécu individuel par les divers acteurs. Elle concerne les différents d'appréhension et de compréhension des situations telles qu'elles sont ressenties et interprétées par chacun en tant que sujet incarné d'une action singulière, motivée et située (Linard, 1989, 2001).

Ces trois logiques, qui déterminent le fonctionnement du dispositif, interagissent en permanence et simultanément. La tension entre ces trois dimensions est inhérente à l'activité humaine du fait de la diversité des acteurs, de leurs rôles, leurs buts et leurs intérêts et permet d'expliquer pourquoi « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » en formation.

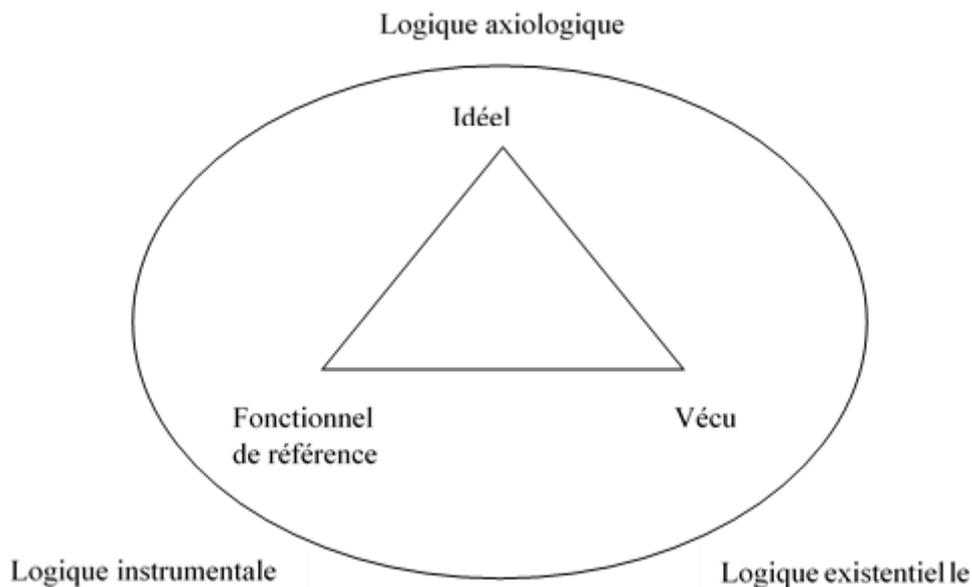


Figure 5 : Modèle trilogique du dispositif (Albero, 2011)

Un équilibre est nécessaire entre les trois dimensions du dispositif pour éviter les dysfonctionnements trop importants (Albero, 2011). Si le dispositif est trop centré sur l'idéal, il manque de pragmatisme et il survient alors un décalage entre les objectifs et la réalité de l'action de formation. Si le dispositif est trop centré sur le fonctionnel de référence, l'activité perd de son intérêt et devient moins signifiante pour les acteurs qui auront tendance à se démobiliser face aux impératifs et aux contraintes. Si le dispositif est trop centré sur le vécu, l'essentiel de l'activité passe dans l'expression individuelle et les explications, négociations se révèlent inefficaces face aux contraintes du dispositif.

### 5.3 Articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique

Le cadre épistémologique et théorique mobilisé s'inscrit dans le programme de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, Guérin, 2014) visant à articuler le programme cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015) et l'approche sociotechnique des environnements de formation (Albero, 2010a/b/c). Ce programme de recherche propose un

appareillage conceptuel pour comprendre la complexité du développement de l'activité et des sujets dans le cadre de situations finalisées par des enjeux éducatifs (Watteau, Guérin, 2017). Il vise à comprendre les phénomènes relatifs à l'activité humaine et à expliquer pourquoi, dans ce domaine, « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » (Albero, 2011 ; Albero, Guérin, Watteau, 2019).

### **5.3.1 Analyser l'activité à plusieurs échelles en situation de formation**

L'articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique vise à répondre aux exigences épistémique, axiologique et pragmatique de la recherche en sciences de l'éducation et la formation, en faisant de la notion d'activité un cadre organisateur (Linard, 2001 ; Albero, Guérin, 2014). L'objectif est de s'inscrire dans la lignée des travaux en sciences de l'éducation et de la formation conduits selon une intention d'investigation et d'intervention et orientés par des conduites déontologiques fondées sur une éthique (Albero, Guérin, Watteau, 2019).

Cette approche est écologique au sens de Bateson (1977) et de Maturana et Varela (1994), c'est-à-dire prenant en compte l'ensemble des relations entre les éléments d'un système et les dynamiques des interactions et des transformations au sein de ce système. L'analyse de l'activité dans une perspective écologique part du principe que le développement humain est un processus continu de construction de soi se réalisant dans les interactions avec un environnement finalisé par des objectifs éducatifs (Watteau, Guérin, 2017).

Il s'agit de confronter, dans les environnements de formation ou d'auto-formation, les intentions de transformation de l'activité visées et valorisées par une classe d'acteurs avec les transformations effectives des sujets apprenants (Watteau, Guérin, 2017). L'analyse de l'environnement de formation est mise en relation avec la manière dont il influence l'activité des apprenants (et des formateurs), en prenant en compte les artefacts. L'enjeu est 1) d'identifier des configurations<sup>63</sup> (Albero, 2000) favorisant les transformations des activités et des individus en lien avec des intentions éducatives pour 2) transformer les pratiques et les environnements de formation. La perspective phénoménologique est privilégiée pour rendre compte de l'interaction entre les individus et leur environnement, en prenant en compte ce qui est signifiant pour eux.

---

<sup>63</sup> La notion de configuration est explicitée au point suivant.

L'approche sociotechnique, articulée avec d'autres approches « orientées activité », est considérée comme pertinente pour comprendre les intentions de formation et la manière dont les acteurs s'approprient ces intentions dans l'activité individuelle et collective (Flavier, 2016). L'intérêt d'articuler cours d'action et approche sociotechnique est de permettre une analyse multi-niveaux de l'activité : en effet, la mobilisation seule du cours d'action, par son analyse à une échelle *micro*, peut négliger les incidences du contexte (environnement, moment, dimension socio-historique, etc.) sur le déroulement de l'activité et la signification faite par les acteurs. La mobilisation seule de l'approche sociotechnique, par son analyse à une échelle *méso* et *macro*, peut réduire la réalité de l'activité effective aux pratiques explicitées (Albero, Guérin, Watteau, 2019). L'articulation entre cours d'action et approche sociotechnique, par leur complémentarité, permet donc d'étudier sur plusieurs terrains (par exemple, la formation des apprentis architectes, Watteau, 2017 ou la formation hybride des professeurs des écoles, Pogent, 2018) les interrelations entre trois échelles : 1) **l'échelle macro-structurelle** qui concerne l'environnement global ; 2) **l'échelle méso-structurelle** qui concerne l'environnement de formation et 3) **l'échelle micro-structurelle** qui concerne l'activité individuelle et collective instrumentée de manière matérielle et/ou symbolique. Seules les échelles méso et micro-structurelles sont traitées dans cette étude.

Envisager la recherche selon l'articulation entre cours d'action et approche sociotechnique a pour visée de comprendre et transformer dans le cadre d'une déontologie orientée par une éthique (Watteau, Guérin, Albero, 2019). L'objectif est d'aider à concevoir des environnements de formation dans le cadre d'un espace de collaboration entre chercheurs, professionnels et usagers, en cherchant à documenter et à comprendre l'activité et ses transformations de manière heuristique et holistique (Watteau, Guérin, 2017). Ainsi, analyser l'activité se révèle comme une modalité de recherche fortement liée à un projet de transformation des représentations, des pratiques, des environnements et des acteurs (Albero, Guérin, 2014).

### **5.3.2 Les fondements de l'articulation**

La cohérence de l'articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique des environnements de formation peut être justifiée par des fondements communs (Albero, Guérin, Watteau, 2019). Parmi ces fondements, la même vision de l'activité humaine (explicitée dans le premier chapitre de l'étude), la perspective de la construction de connaissances dans l'activité et le concept de configuration.

Le cours d'action et l'approche sociotechnique envisagent de la même manière l'activité en tant que couplage entre un sujet agissant et un environnement qui lui apporte des ressources et des contraintes humaines, matérielles et symboliques. La recherche consiste donc à étudier le processus de cognition et l'activité dans leurs interrelations. Dans cette perspective, la recherche inscrit la relation entre recherche et pratique professionnelle dans une tension entre production de connaissances valides (distanciée, objectivée, instrumentée) et transformation (représentations, pratiques, environnements, objets) (Albero, Guérin, Watteau, 2019). Même si ce type de recherche est pragmatiste (Thievenaz, 2017), la rigueur méthodologique permet d'envisager la formalisation d'une épistémologie de la pratique autant qu'une praxéologie de la connaissance (Albero, Brassac, 2013).

Le cours d'action et l'approche sociotechnique partagent également le concept de configuration d'activité pour appréhender les différentes échelles d'analyse (*micro, meso, macro*). Ce concept répond à des acceptions distinctes :

Le concept de configuration se fonde sur les travaux d'Elias (1939/1991, 1970/1991, cité par Durand, Saury, Sève, 2006) qui considère que les formations sociales (famille, nation, communauté, etc.) ne sont pas des objets étrangers à l'action individuelle mais des « configurations », c'est-à-dire des formes dynamiques ayant une certaine stabilité, organisation et signification. Dans le champ de l'éducation et de la formation, les configurations sont conceptualisées comme émergentes de l'articulation des activités individuelles et collectives en relation avec l'environnement de formation (Veyrunes, 2015 ; Watteau, Guérin, 2017). La configuration, dans le cadre de l'approche sociotechnique, est un ensemble d'éléments présents dans la situation qui instrumentent l'activité. L'artefact et/ou les autres acteurs offrent un environnement qui forme une configuration permettant potentiellement à l'environnement de formation de « faire dispositif » (Albero, 2000 ; 2010a/b/c). L'acteur contribue à la production d'une configuration dans et par son action. Il est le sujet-acteur d'une forme qu'il contribue à façonner, dans un mouvement permanent d'actualisation de soi, des objets et des environnements (Albero, Guérin, Watteau, 2019). C'est selon cette dernière acception que le terme « configuration » est utilisé dans l'étude.

### **5.3.3 Une observation sous tension**

Cinq couples de tension potentielle visent à appréhender les niveaux inférieurs d'analyse de l'activité humaine (dimension individuelle, collective, processuelle, sociotechnique) et les

niveaux supérieurs (dimension spatiale, organisationnelle, culturelle et temporelle). Il s'agit :

- 1) d'observer à la fois l' « ici et maintenant » des situations et la temporalité de l'apprentissage ;
- 2) d'avoir accès aux processus de construction de sens du sujet et les mettre en relation avec l'activité des formateurs ;
- 3) de comprendre les coordinations entre les activités individuelles et collectives ;
- 4) de s'intéresser aux médiations techniques et à l'appropriation effective des artefacts par les apprenants ;
- 5) d'articuler l'analyse des niveaux inférieurs de l'activité (échelle micro-structurelle) avec celle des niveaux supérieurs (échelles meso et macro-structurelles) (Watteau, 2017). Cependant, ces cinq couples peuvent être difficiles à appréhender ensemble dans le cadre d'une étude empirique (Albero, Guérin, Watteau, 2019). Dans le cadre de ce travail, deux de ces couples sont en lien avec l'objet d'étude : 1) observer à la fois l' « ici et maintenant » des situations et la temporalité des apprentissages en effectuant une **étude diachronique**, centrée sur le cours de vie et l'activité singulière des participants pendant et après la formation<sup>64</sup> et une **étude synchronique**, centrée sur l'activité de plusieurs participants dans une situation de formation 2) comprendre les coordinations entre les activités individuelles et collectives pour caractériser le développement du rapport à soi et aux autres en situation de formation. Une partie de ce travail (l'étude synchronique) est également consacrée à la mise en regard des intentions de formation des formateurs avec l'activité effective des participants. Ce travail s'intéresse également à l'appropriation des artefacts, en particulier lorsqu'ils sont vecteurs d'échanges entre les participants.

#### **5.4 Question de recherche**

La question de recherche de ce travail est la suivante : **En quoi la participation à des situations de formation a-t-elle une influence sur l'organisation de l'activité des sujets et la transformation de leur rapport à soi et aux autres sujets ?**

Les hypothèses à fonction heuristique avancées pour répondre à cette question sont les suivantes :

- 1) Les participants transforment leur rapport à soi en développant la connaissance de soi et l'acceptation de soi, par l'interaction avec l'Autre.

---

<sup>64</sup> Les axes diachronique et synchronique sont davantage explicités dans l'introduction de la partie consacrée aux résultats.

- 2) La connaissance et l'acceptation de soi transforment le rapport aux autres en développant des dispositions comme l'écoute et l'empathie.
- 3) Les états affectifs (jeu d'équilibre entre éprouvés de confort et inconfort) sous-tendus par le couplage entre les apprenants et l'environnement de formation ont un rôle essentiel dans la construction de l'expérience, notamment dans la connaissance de soi.
- 4) L'action et la réflexion sur l'action collective constitue un levier de transformation des habitudes d'activités.

## ***Conclusion de la première partie***

Cette partie a permis de contextualiser cette étude dont l'objet concerne les formes d'interactions entre des sujets apprenants et leur environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts). Plus précisément, cette étude cherche à identifier quelles sont les influences de ces interactions sur le rapport à soi et aux autres. Dans un environnement de formation visant le développement des compétences sociales (l'IDEFI TalentCampus), la construction des données selon un axe diachronique et synchronique vise à déterminer si ces compétences peuvent être développées par la formation et comment elles se développent (par quels processus et par quels moyens). Dans une visée développementale, il s'agit enfin de savoir si ces compétences sont mobilisées ailleurs et plus tard dans des situations similaires, professionnelles et/ou personnelles.

L'étude a pour enjeu d'apporter des connaissances relatives aux dimensions intrapersonnelle et interpersonnelle qui constituent les compétences sociales des individus et sur ce qui constitue le lien entre ces deux dimensions. Dans le cadre de l'approche centrée sur l'analyse de l'activité et du programme de recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, Guérin, 2014), il s'agit d'analyser l'activité individuelle-sociale des acteurs (Theureau, 2006) et d'identifier les configurations (Albero, 2000) favorisant l'apprentissage et la transformation des activités, par les éléments signifiants de l'activité des apprenants en situation de formation. L'enjeu est notamment d'identifier ce qui, dans les interactions avec les autres, est constitutif de l'expérience, c'est-à-dire ce que comprend et ce que fait la personne de son vécu et comment cette expérience devient une ressource possible pour permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires (Zeitler, Guérin, Barbier, 2012).

Les enjeux exposés constituent des perspectives de recherche qui visent à être exploitées dans la suite de l'étude :

Une première perspective est d'apporter des connaissances sur le lien entre le développement intrapersonnel et le développement interpersonnel des participants mais aussi sur le lien entre la formation et la vie personnelle et professionnelle. Pour cela, l'étude consiste en observer, caractériser et décrire l'activité individuelle-sociale (Theureau, 2006) à travers les éléments signifiants de l'activité des apprenants en situation de formation. Il s'agit donc de savoir si les

compétences sociales peuvent être développées par la formation et si elles sont mobilisées ailleurs et plus tard, dans des situations similaires, professionnelles et/ou personnelles.

Une deuxième perspective est d'identifier ce qui, dans les interactions avec l'environnement de formation, à savoir les interactions avec des éléments humains et des artefacts matériels ou symboliques, en situation de formation, est constitutif d'une construction de l'expérience et vecteur d'une transformation de l'activité.

Une troisième perspective est de déterminer si ce que développe les participants, pendant la formation et à l'issue de la formation, est différent de l'acceptation actuelle de la compétence et plus particulièrement de la compétence sociale ou de la compétence émotionnelle. Il s'agit de s'intéresser à la dimension affective et plus particulièrement aux influences des émotions ou des affects dans les interactions avec les autres, les actions et les transformations en situation de formation.

## *Partie 2 : Démarche et méthode*

Cette deuxième partie a pour objectif de présenter la démarche adoptée et les différentes étapes pour construire les matériaux empiriques pour cette étude.

Le premier chapitre décrit la démarche et la posture adoptées pour répondre à l'exigence axiologique de la recherche empirique en sciences de l'éducation et de la formation, à savoir une conduite menée par une éthique sur le terrain d'enquête (Albero, Guérin, 2014).

Le deuxième chapitre présente les participants à l'enquête : quatre participants suivis durant la totalité de la formation, puis interrogés trois mois et six mois après la formation ; quatorze autres apprenants partenaires qui ont accepté de participer à l'enquête de manière plus ponctuelle ; les formateurs-concepteurs et les fondateurs de TalentCampus.

Le troisième chapitre présente l'observatoire mis en place pour accéder à l'activité des acteurs (Theureau, 2006) dans la situation de formation, à savoir dans ce chapitre les outils méthodologiques utilisés pour recueillir les matériaux empiriques : 1) des observations et des enregistrements (principalement vidéo) de l'activité des participants et 2) des entretiens d'autoconfrontation ou de remise en situation à partir de ces enregistrements. La méthode de recueil des matériaux repose sur le principe du primat de la description intrinsèque de l'expérience, c'est-à-dire du point de vue de l'acteur.

## ***1 Conditions contractuelles et éthiques***

Ce chapitre a pour objectif de décrire la démarche adoptée pour répondre à l'exigence axiologique de la recherche empirique en sciences de l'éducation et de la formation, à savoir une conduite menée par une éthique sur le terrain d'enquête (Albero, Guérin, 2014).

Les outils utilisés pour l'observation et la verbalisation de l'activité des participants volontaires, dans le but d'accéder à l'activité en situation, impliquent une durée longue sur le terrain et une confiance réciproque entre participants et chercheurs pour créer un espace de collaboration (Guérin, 2012 ; Guérin, Méard, 2014). La confiance réciproque et la prise en compte des intérêts de chacun sont des garants de la sincérité et de l'authenticité de l'engagement des participants dans l'étude (Sève, Saury, 2010). La collaboration entre le chercheur et les participants a donc été définie par un cadre contractuel et éthique (Guérin, 2012), en plusieurs étapes : 1) avant la formation ; 2) en immersion et en observation sur le terrain.

### **1.1 Contractualisation avant la formation**

Deux semaines avant l'entrée en formation, un courriel expliquant les objectifs et les conditions du travail de recherche a été envoyé à l'ensemble des inscrits. Ce courriel avait pour but, non seulement d'informer tous les apprenants inscrits à la formation de la présence du chercheur et de la caméra, mais aussi de trouver des participants volontaires pour l'étude.

Un autre courriel a été envoyé aux quatre participants volontaires (deux participants en 2016, deux en 2017). Ce courriel décrivait :

- les objectifs du travail de recherche,
- la durée de la collaboration (à savoir les cinq jours de la formation puis un entretien trois mois et six mois après la formation),
- les conditions de recueil des matériaux (films de l'activité et entretiens d'autoconfrontation),
- la confidentialité des données et l'anonymat des participants,
- la restriction de l'utilisation des données au cadre de la recherche et avec leur aval.

Une fois leur accord obtenu, un entretien téléphonique a été organisé avec chaque participant pour s'assurer de son adhésion au protocole de recherche et répondre à ses questions. Il a été notamment précisé à chaque participant la possibilité permanente de refuser d'être filmé, de refuser de se soumettre à l'entretien d'autoconfrontation ou d'interrompre sa participation au protocole de recherche. Ensuite, cet entretien téléphonique a permis d'échanger de manière informelle avec les participants sur leur parcours professionnel et personnel et de leur poser des questions en lien avec leur structure d'attente (Engagement – Actualité potentielle – Référentiel) concernant la formation.

Les formateurs ont également été informés du protocole de recherche et sollicités pour des entretiens semi-directifs<sup>65</sup>. Une partie de l'équipe TalentCampus avait déjà participé à une enquête similaire lors d'une précédente recherche (Archieri, Elies, Manach, 2015), il s'est donc agi d'informer et de solliciter principalement les formateurs extérieurs. Au total, trois formateurs-concepteurs et les deux fondateurs de TalentCampus, ainsi que deux formateurs extérieurs ont été interrogés. Il a également été convenu avec l'équipe TalentCampus, plus précisément avec Sébastien Chevalier (fondateur et coordinateur), Etienne Galmiche (directeur) et Mélanie Souhait (en charge de l'évaluation et de l'ingénierie de formation), de réaliser régulièrement des points d'étape tout au long du travail de recherche pour leur faire part de l'avancée de l'étude ainsi que des comptes-rendus des interventions dans des colloques scientifiques et des publications en lien avec l'étude dans des revues scientifiques.

## **1.2 Contractualisation sur le terrain**

L'environnement de formation étudié dans ce travail, à savoir le « parcours talents », a lieu une fois par an, pendant cinq jours au mois de juillet, et accueille des étudiants, des salariés et des demandeurs d'emploi venus de toute la France (voire même de l'étranger pour un des participants à l'enquête). Il n'a donc pas été possible de réaliser de phase d'immersion avec les participants et les autres apprenants au sein de l'environnement de formation.

Une nouvelle étape de contractualisation a été effectuée le premier jour de la formation. À l'issue de la présentation du programme de la formation, un temps a été dédié à la présentation de la recherche, de ses objectifs et des conditions de recueil (présence de la caméra et des

---

<sup>65</sup> L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données utilisée en recherche qualitative. Il s'agit d'une conversation ou d'un dialogue, sur un thème annoncé, au cours duquel le chercheur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide d'entretien préalablement défini (Imbert, 2010).

microscrapes HF sur les participants volontaires). Il a été indiqué à l'ensemble des apprenants que les images seraient utilisées dans le cadre strict de la recherche et qu'ils avaient la possibilité de refuser d'être filmés.

Dans le but d'obtenir des informations pour renseigner d'autres niveaux d'organisation de l'activité, il a été proposé aux apprenants (autres que les participants volontaires) de participer à des entretiens semi-directifs pour échanger avec le chercheur sur leur vécu en formation. Le type semi-directif a été privilégié car il offrait la possibilité de mener des entretiens à partir de la même trame que les quatre participants volontaires (avec une entrée par ce qui avait fait signe pour eux dans la situation de formation), bien que ces autres apprenants partenaires n'aient pas été filmés (la caméra étant focalisée sur les participants suivis tout au long de la formation). Ces entretiens seraient réalisés sur la base du volontariat et au moment choisi par l'apprenant partenaire, entre le jour 1 et le jour 5.

Au total, quatre participants tout au long de la formation et quatorze apprenants partenaires à différents moments de la formation se sont portés volontaires et ont été interrogés.

Cette phase, à la fois d'immersion et d'observation sur le terrain, a nécessité une posture particulière du chercheur, à la fois présente (par la manipulation de la caméra et la prise de notes ethnographiques) et discrète (par la préoccupation de ne pas être trop intrusif dans l'activité des participants). L'objectif était pour le chercheur de s'intégrer dans la communauté de pratique (Wenger, 2005) par une acculturation à l'environnement de formation sans que sa présence ou la présence de la caméra ne soit un biais trop important pour le recueil de matériaux.

Un autre aspect de la posture du chercheur était de se décentrer de sa propre posture de formateur-concepteur et de considérer les pratiques qu'il observait comme étant énigmatiques (Guérin, 2012) pour mieux les comprendre et les décrire.

## ***2 Présentation des participants***

Ce chapitre a pour objectif de présenter les participants à l'enquête qui a été menée entre juillet 2016 et janvier 2018. Quatre participants ont été suivis durant la totalité d'un « parcours talents » de cinq jours (deux participants en juillet 2016, deux participants en juillet 2017), puis ont été interrogés trois mois et six mois après la formation. Quatorze autres apprenants partenaires, répartis entre le premier recueil en 2016 et le deuxième recueil en 2017, ont accepté de participer à l'enquête de manière plus ponctuelle. En parallèle, cinq formateurs-concepteurs et les deux fondateurs de TalentCampus ont été interrogés.

### **2.1 Quatre participants à l'ensemble de la recherche**

Quatre volontaires ont participé à l'enquête du jour 1 au jour 5 de la formation, puis trois mois et six mois après la formation : il s'agit de Christine (recueil 1 - 2016), Dan (recueil 1 - 2016), Alice (recueil 2 - 2017) et Elen (recueil 2 - 2017)<sup>66</sup>.

Christine a 54 ans et est chef de projet dans une association. Elle a connu TalentCampus par des amies qui avaient participé à une session de formation. Elle souhaitait participer à la formation pour apprendre à interagir de manière plus efficace avec les autres dans le cadre professionnel et pour *sortir de sa zone de confort*.

Dan a 25 ans et est étudiant. Il a connu TalentCampus dans le cadre d'un partenariat pour un projet Erasmus +<sup>67</sup> avec son pays. Il souhaitait participer à la formation pour apprendre à interagir de manière plus efficace avec les autres dans le but d'occuper des fonctions de management après ses études.

Alice a 47 ans et est en recherche d'emploi. Elle a connu TalentCampus par une coopérative d'activité et d'emploi (CAE). Elle souhaitait participer à la formation pour découvrir et apprendre à affirmer sa place dans un groupe pour ensuite se lancer dans la création de sa micro-entreprise.

---

<sup>66</sup> Des pseudonymes ont été utilisés pour l'ensemble des participants à l'enquête.

<sup>67</sup> Le programme Erasmus + vise à soutenir des actions dans les domaines de l'enseignement, de la formation, de la jeunesse et du sport dans le cadre de partenariats internationaux.

Elen a 41 ans et est chargée de mission dans une grande entreprise. Elle a connu TalentCampus par une collègue qui avait participé à une session de formation. Elle souhaitait participer à la formation pour apprendre à interagir de manière plus efficace avec les autres dans le cadre d'une prise de poste à responsabilités au sein de l'entreprise où elle travaille.

## 2.2 Quatorze autres participants

Quatorze autres apprenants partenaires ont accepté de participer à l'enquête, du jour 2 au jour 5. Leur participation était différente de celle de Christine, Dan, Alice et Elen. En effet, ils n'ont pas été suivis tout au long de la formation mais à un moment précis de leur choix, pour un entretien semi-directif d'une heure environ où ils ont fait part de leur vécu en formation. Leur participation est résumée dans ce tableau, dans l'ordre chronologique des entretiens menés :

	<b>Recueil 1 – juillet 2016</b>	<b>Recueil 2 – juillet 2017</b>
<b>Entretiens menés au jour 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Louis, 22 ans, étudiant</li> <li>• Cécile, 40 ans, en recherche d'emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Christelle, 51 ans, en recherche d'emploi</li> <li>• Eloïse, 44 ans, salariée</li> </ul>
<b>Entretiens menés au jour 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cyril, 28 ans, travailleur indépendant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clément, 24 ans, travailleur indépendant</li> <li>• Valentine, 46 ans, en recherche d'emploi</li> </ul>
<b>Entretiens menés au jour 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emma, 24 ans, doctorante</li> <li>• Mathilde, 60 ans, salariée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clémence, 21 ans, étudiante</li> </ul>
<b>Entretiens menés au jour 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elisabeth, 41 ans, en recherche d'emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cristina, 44 ans, salariée</li> <li>• Isalyne, 56 ans, salariée</li> <li>• Julie, 21 ans, étudiante</li> </ul>

Tableau 7 : entretiens avec les autres participants - recueils 1 et 2

Ces entretiens menés à différents moments de la formation avaient pour but d'obtenir des informations issues du vécu d'autres apprenants pour renseigner d'autres niveaux d'organisation de l'activité et/ou des éléments de l'environnement de formation.

## 2.3 Cinq formateurs-concepteurs et les deux fondateurs de TalentCampus

Les deux fondateurs et trois formateurs-concepteurs de l'équipe TalentCampus, ainsi que deux formateurs extérieurs, ont participé à l'enquête. Leur participation est résumée dans ce tableau, dans l'ordre chronologique des entretiens menés :

<b>Recueil 1 – « parcours talents » 2016</b>	<b>Recueil 2 – « parcours talents » 2017</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stéphanie Raymond, formatrice TalentCampus : intervention dans le module « talent &amp; découverte », jour 1.</li>   <li>• Arnaud Catinot, co-fondateur de TalentCampus.</li>   <li>• Pascal Mullard et Jessica Vuillaume, formateurs extérieurs : intervention dans le module « talent &amp; estime de soi », jour 3.</li>   <li>• Olivier Bayle, formateur TalentCampus : intervention dans le module « talent &amp; découverte », jour 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pascal Mullard, formateur extérieur : intervention dans le module « talent &amp; estime de soi », jour 3.</li>   <li>• Etienne Galmiche, formateur et directeur de TalentCampus : intervention dans les modules « talent &amp; découverte » et « talent &amp; collaboration », jours 1 et 2.</li>   <li>• Sébastien Chevalier, fondateur et coordinateur de TalentCampus.</li> </ul>

Tableau 8 : entretiens formateurs - recueils 1 et 2

L'objectif de ces entretiens était de comprendre les intentions des fondateurs et les étapes de la création de TalentCampus, les intentions des formateurs-concepteurs (au sein de l'équipe de TalentCampus mais aussi les formateurs-concepteurs extérieurs) pour chaque exercice ainsi que leur mise en œuvre. Le vécu des formateurs-concepteurs a également été interrogé, même s'il n'est pas pris en compte dans les résultats de l'étude synchronique car l'entrée par les formés est privilégiée.

### **3 Recueil des matériaux empiriques**

Ce chapitre présente l'observatoire mis en place pour accéder à l'activité des acteurs (Theureau, 2006) dans la situation de formation, à savoir les outils méthodologiques utilisés pour recueillir les matériaux puis construire et analyser les données issues de l'enquête empirique<sup>68</sup>. Il s'agit ici de présenter la méthode de recueil des matériaux empiriques. Les méthodes de construction et d'analyse des données seront décrites en introduction de la présentation des résultats de l'étude diachronique, puis des résultats de l'étude synchronique.

Le recueil de matériaux empiriques vise à renseigner la dimension subjective du contexte (nommée *setting* par Lave, 1988), à savoir la situation vécue par l'acteur et construite par son activité (Astier, Gal-Petitfaux, Leblanc, Sève, Saury, Zeitler, 2003). Cette dimension subjective est complétée par la description de la dimension objective du contexte (nommée *arena* par Lave, 1988), à savoir les contraintes, l'environnement, l'état de l'acteur. L'articulation de ces deux dimensions repose sur le principe du primat de la description intrinsèque de l'expérience, c'est-à-dire du point de vue de l'acteur.

Trois observatoires ont été mis en place pour ce travail de recherche : un observatoire relatif à l'activité de quatre participants volontaires ayant suivi un « parcours talents » de 5 jours : deux participants en juillet 2016, deux participants en juillet 2017 ; un observatoire relatif à l'activité des formateurs lors des mêmes « parcours talents » (2016-2017) ; un observatoire relatif à l'activité des participants trois mois et six mois après leur formation (d'octobre 2016 à janvier 2018).

Le recueil des matériaux empiriques repose sur : 1) une observation et des enregistrements (principalement vidéo) de l'activité des participants et 2) des entretiens d'autoconfrontation ou de remise en situation à partir de ces enregistrements.

#### **3.1 Enregistrements de l'activité des participants**

Pour enregistrer l'activité des quatre participants, du jour 1 au jour 5 de la formation, la vidéo a été privilégiée. En effet, l'enregistrement vidéo permet de restituer le caractère à la fois global

---

<sup>68</sup> Le terme d'observatoire, selon l'acception de Theureau, rend compte de la construction des données, c'est-à-dire la transformation des matériaux en données de recherche par « le questionnement théorique et empirique du chercheur à des fins d'enquête » (Guérin, 2012).

et singulier de l'activité (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013). Pour ce faire, une caméra DSLR (*Digital Single Lens Reflex*) sur trépied, avec un objectif grand angle et une valeur de plan d'ensemble, a été installée dans la salle de formation, suffisamment éloignée des participants et des autres apprenants pour éviter d'interférer leur activité. Deux paires de micro-cravates HF (Haute Fréquence) ont été installées sur les participants volontaires et ont été reliées à un adaptateur audio à double entrée, lui-même relié à la caméra. Ainsi, deux pistes sons différentes (correspondant aux micros des deux participants) ont pu être enregistrées avec une seule caméra.

Outre la captation, des notes ethnographiques ont été prises en lien avec les actions des participants, des éléments de contextualisation ou de question du chercheur. Ces questions pouvaient servir de repère pour mener les entretiens et attendaient d'être confirmées ou infirmées par les verbalisations des participants lors des entretiens (le primat étant accordé au point de vue des apprenants).

Lorsque la captation vidéo n'était pas possible, ce qui a été le cas lors d'exercices en extérieur ou lorsque les participants n'étaient pas dans la même pièce, seul le son des micros a été enregistré ou des photos de l'activité ont été prises. Les trois types d'enregistrement de l'activité des participants (vidéo, son, photo) ont été les traces sur lesquelles chercheur et participant se sont appuyés pour les entretiens qui ont suivi.

Les entretiens d'autoconfrontation ont également été filmés. Les entretiens semi-directifs menés avec les autres participants et avec les formateurs-concepteurs ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

### **3.2 Entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation**

Selon la description de l'activité humaine de Theureau (2006, 2015), l'activité est vécue, c'est-à-dire qu'elle donne lieu à une expérience. Cette expérience, qui correspond au vécu accessible à l'acteur, est nommée conscience préreflexive et correspond à l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement. L'expression de la conscience préreflexive est tout ce qui est « montrable, racontable, mimable et commentable » par l'acteur. Ce sont les données produites par l'expression de la conscience préreflexive qui

permettent d'appréhender, bien que de façon limitée<sup>69</sup>, l'activité d'un acteur de l'intérieur, c'est-à-dire en respectant l'asymétrie de ses interactions avec l'environnement (Theureau, 2004).

L'entretien d'autoconfrontation avait pour objectif l'expression de la conscience préreflexive des participants. Il s'est agi de confronter les participants aux traces vidéo de leur activité, dans un temps différé (en l'occurrence, à l'issue de chaque journée de formation, du jour 1 au jour 5), pour qu'ils expriment la signification de leurs actions et de leurs communications lors de leur activité.

Avant de commencer chaque entretien, une contractualisation a été établie avec les participants concernant le déroulé de l'entretien, l'utilisation des vidéos à des fins de recherche, l'écoute du chercheur et la liberté du discours. Un temps était également consacré à interroger le participant sur son état d'esprit avant de commencer l'entretien. Pendant l'entretien, le participant comme le chercheur avaient la possibilité de couper l'enregistrement, revenir en arrière ou accélérer le visionnage.

Lors des entretiens d'autoconfrontation ou de remise en situation par les traces de l'activité<sup>70</sup> (Theureau, 2010), des questions ont été posées aux participants pour renseigner les catégories de l'expérience (préoccupations, référentiel, actions, ressentis, etc.)<sup>71</sup>. Ces entretiens de remise en situation avaient pour but :

- de resituer les participants dans leur activité passée. Par exemple : *Qu'est-ce que tu ressens quand il te dit ça ? Là, qu'est-ce que tu fais ? Quand tu as vu la réaction de Valentine, qu'est-ce que tu t'es dit ? Qu'est-ce qui fait que tu y vas à ce moment-là ? Qu'est-ce qui t'a poussée à aller lui parler ? Comment tu appréhendes cet exercice ? Tu fais toujours comme ça ? Tu t'attendais à quelque chose de particulier ? Tu t'es rendu compte de ça aujourd'hui ou à ce moment-là ? Qu'est-ce qui attire ton attention ?*
- d'inciter les participants à préciser leurs propos. Par exemple : *La fluidité, c'est-à-dire ?*

---

<sup>69</sup> Le niveau préreflexif de l'activité offre l'intérêt d'être à la fois significatif du point de vue de l'acteur et de pouvoir donner lieu à des descriptions et explications valides et utiles pour le chercheur, sans prétendre pour autant rendre compte de l'ensemble des niveaux d'organisation de l'activité.

<sup>70</sup> À partir des photos ou des enregistrements sonores.

<sup>71</sup> Les composantes du signe hexadique sont présentées dans le chapitre consacré à l'étude diachronique, dans la section consacrée à la méthode de construction des données.

- de recentrer les propos du participant sur sa propre activité s'il lui arrivait de commenter l'activité collective (par l'utilisation du pronom « on », notamment). Par exemple : *Mais toi, tu ressens quoi quand elle fait ça ?*

Les propos des participants ont été régulièrement reformulés par le chercheur pour s'assurer de sa bonne compréhension. Par exemple : *L'intention, c'était : de quoi j'ai envie, là, maintenant, c'est ça ? Si je comprends bien, c'est le fait d'en avoir parlé avec Christelle hier soir qui t'a permis de réaliser ce que tu viens de dire ?*

Au cours des entretiens menés lors du second recueil<sup>72</sup>, les participants ont été invités à évaluer les éprouvés de confort ou d'inconfort dans leur activité passée, en s'appuyant sur l'échelle d'Estimation des Etats Affectifs (EEA) (Ria, Chaliès, 2003). Cette échelle permettait aux participants d'estimer et d'exprimer synthétiquement l'intensité émotionnelle de leur expérience. Cette échelle était constituée de sept points : de -3 (très inconfortable) à +3 (très confortable). Elle permettait de traduire uniquement un niveau montrable des états affectifs.

### **3.3 Entretiens semi-directifs menés auprès des autres participants**

Quatorze apprenants partenaires ont été invités, entre le jour 2 et le jour 5, à décrire les moments signifiants de leur activité. L'objectif de ces entretiens semi-directifs était de diversifier les données et de compléter les propos recueillis lors des entretiens menés avec les quatre participants suivis tout au long de la formation. Ces entretiens n'étaient pas organisés à l'avance, comme pour les quatre participants filmés en continu car ces apprenants se sont portés volontaires au cours de la formation. Il n'a donc pas été possible de les confronter aux traces de leur activité. Il a été convenu avec ces quatorze apprenants partenaires que l'entretien serait fondé sur la question : *quels ont été les moments marquants de ta formation ?* Les questions qui ont suivi s'appuyaient sur la même trame que les entretiens de remise en situation.

---

<sup>72</sup> Le visionnage des entretiens menés lors du recueil exploratoire a permis de constater que les deux premiers participants (Christine et Dan) verbalisaient régulièrement à propos de ce qu'ils avaient éprouvé au moment de leurs actions ou interactions. Il a donc été décidé d'utiliser, pour le second recueil, une échelle pour évaluer les éprouvés de confort et/ou d'inconfort des deux autres participantes (Alice et Elen) dans l'action.

### 3.4 Entretiens de remise en situation menés trois mois et six mois après la formation

Des entretiens de remise en situation ont été menés avec Christine, Dan, Alice et Elen trois mois puis six mois après la formation<sup>73</sup> pour reconstituer leur « cours de vie » (Theureau, 2015). Ces moments ont été choisis car ils correspondaient à l'envoi des questionnaires post-formation par l'équipe TalentCampus aux apprenants.

Ces entretiens avaient pour objectif d'identifier dans quelle mesure les transformations qui avaient eu lieu pendant la formation s'actualisaient dans la vie quotidienne des participants.

Ces entretiens se rapprochaient des entretiens de second niveau décrits par Theureau (2010), dans le sens où il s'est agi de repartir des préoccupations, des actions et des transformations décrites lors des entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation (dits entretiens de premier niveau) afin de les commenter. Les contraintes géographiques et temporelles n'ont pas permis de réaliser de nouveaux entretiens d'autoconfrontation. Les entretiens ont donc été menés à distance, par Skype, et se sont fondés sur l'évocation des préoccupations, des actions et des constructions de connaissances décrites lors des entretiens de premier niveau. Les questions avaient trait principalement à la transformation du rapport à soi et du rapport aux autres car cela correspondait aux préoccupations des participants à l'entrée en formation.

*Par exemple : Le deuxième jour, tu t'étais placée différemment face à Clémence et Eloïse. Tu t'étais rendu compte que tu pouvais le faire sans culpabiliser. Tu as remobilisé ça dans ton travail ? Est-ce que tu as eu l'occasion de rencontrer des Anaïs ou des Marie-Laure, des personnalités comme ça avec lesquelles tu avais des difficultés et est-ce que tu as pu réagir différemment ?*

Les questions qui ont suivi s'appuyaient sur la même trame que les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation menés pendant la formation.

---

<sup>73</sup> Entre octobre 2016 et janvier 2017 pour Christine et Dan ; entre octobre 2017 et janvier 2018 pour Alice et Elen.

### 3.5 Entretiens menés auprès des formateurs-concepteurs et des fondateurs

Les entretiens semi-directifs menés auprès des formateurs-concepteurs et des fondateurs de TalentCampus ont eu lieu à l'issue d'une journée de formation ou après la formation<sup>74</sup>. L'objectif de ces entretiens était de documenter les différentes logiques d'orientation de conduite de leur action pendant la formation. Pour cela, l'approche trilogique d'Albero<sup>75</sup> a été mobilisée (2010c, 2011) en posant des questions se rapportant aux trois dimensions correspondant à trois aspects de l'activité des acteurs de la formation : l'idéal (idées, principes et objectifs), le fonctionnel de référence (définition des contenus, organisation des tâches et des modes d'action) et le vécu (appréhension et compréhension des situations).

Voici des exemples de questions posées pour renseigner l'idéal : *Quel est l'objectif de formation de ce module ? Quelle était ton objectif en proposant cet exercice ?* et des exemples de questions pour renseigner le fonctionnel de référence : *Comment s'organise le débriefing en groupe ? Comment tu as préparé cette séance ? À quoi servent les outils proposés (cartes de jeux, sabliers, gommettes, etc.) ?* Les logiques axiologique (idéal) et instrumentale (fonctionnel de référence) ont été renseignées en priorité. L'objectif était de créer des ponts avec l'analyse de l'activité effective des apprenants pour identifier ce qui facilite ou empêche l'apprentissage dans la relation entre l'intention de formation, la mise en œuvre de l'action de formation et l'intention de l'apprenant (Albero, Guérin, Watteau, 2019).

---

<sup>74</sup> Entre juillet 2016 et novembre 2017 pour l'ensemble des personnes interrogées.

<sup>75</sup> Les principes de l'approche trilogique sont explicités dans le chapitre consacré au cadre épistémologique et théorique.

## *Conclusion de la deuxième partie*

Cette partie a permis d'exposer la démarche et les observatoires mis en œuvre pour réaliser l'enquête empirique. L'observation, les films de l'activité et les entretiens, qu'ils soient d'autoconfrontation, de remise en situation ou semi-directifs, nécessitent une posture éthique du chercheur en contractualisant de manière régulière avec les participants et en adoptant une posture à la fois discrète et présente, à l'écoute.

Les entretiens menés avec les participants, à partir des traces de leur activité en formation, se sont fondés sur les principes méthodologiques du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). Ces entretiens ont pour but de connaître ce qui est signifiant dans leur activité en situation de formation puis ce qu'ils transfèrent après la formation, dans la vie professionnelle et personnelle. Les entretiens menés avec les formateurs-concepteurs et les fondateurs se sont fondés sur l'approche trilogique et ternaire des environnements de formation (Albero, 2010c, 2011). Ces entretiens ont pour but de connaître ce qui oriente les logiques d'action inhérentes à l'activité des formateurs, notamment les logiques en lien avec le projet et les intentions de formation et la mise en œuvre des actions de formation.

Le recueil des matériaux empiriques ainsi réalisé vise, en termes de construction des données puis de résultats, une analyse de l'environnement de formation à plusieurs échelles : 1) une échelle meso-structurelle pour décrire et comprendre l'activité des formateurs dans leurs dimensions idéelle (logique axiologique) et fonctionnelle (logique instrumentale) ; 2) une échelle micro-structurelle pour décrire le vécu des apprenants tout au long de la formation et décrire les processus de construction de l'expérience et les transformations successives de leur activité. L'objectif est double : 1) dans une visée diachronique, l'enjeu est de montrer les processus de construction de connaissances ou de compétences en termes de rapport à soi et de rapport aux autres par le couplage entre les acteurs et leur environnement de formation ; 2) dans une visée synchronique, l'enjeu est de mettre en regard les logiques instrumentale et axiologique des formateurs et des fondateurs avec le vécu des apprenants, afin de mettre en évidence les convergences et les jeux de tension entre les différents acteurs de la formation (Archieri, Jaouen, 2017).

### ***Partie 3 : Résultats***

Cette troisième partie présente les résultats de l'étude. Ils sont envisagés selon deux axes : une étude diachronique et une étude synchronique<sup>76</sup>.

Ces deux études ont mobilisé deux méthodes de construction des données distinctes, issues du cours d'action et de l'approche sociotechnique et qui se sont mutuellement influencées. Elles seront présentées séparément : dans un premier temps l'étude diachronique (construction des données et résultats) ; dans un deuxième temps l'étude synchronique (construction des données et résultats). Les deux études se fondent sur le primat accordé au point de vue des participants et à ce qui est signifiant pour eux (c'est-à-dire ce qui est pertinent pour eux, ce sur quoi ils portent leur attention) dans la situation. L'étude diachronique présente chaque cours de vie des quatre participants suivis pendant et après les cinq jours de formation. L'objectif est de rendre compte de leurs transformations successives dans leur rapport dynamique avec l'environnement physique et/ou social. L'étude synchronique présente les cours d'action de tous les participants interrogés lors d'un épisode de formation. L'objectif est de rendre compte de régularités dans l'organisation de l'activité au sein de situations de formation agencées selon des objectifs de développement des compétences sociales et impliquant des artefacts.

L'articulation du cours d'action et de l'approche sociotechnique, dans sa dimension méthodologique, vise à construire des données dans une perspective holiste (Albero, Guérin, Watteau, 2019) pour tenter de comprendre la complexité de l'activité individuelle et collective dans des environnements de formation instrumentés par des artefacts. Ainsi, l'étude synchronique vise à documenter la dimension sociale-individuelle de l'activité et repérer des régularités dans l'organisation de l'activité en termes de rapport à soi et de rapport aux autres. L'étude diachronique se centre sur la dimension individuelle-sociale de l'activité et les processus de transformation de l'activité. Les données construites dans les deux études proviennent des mêmes matériaux (recueillis sur deux sessions de formation et trois mois puis six mois après chaque session de formation). L'objectif est de comprendre les processus de

---

<sup>76</sup> Étymologiquement parlant, diachronie vient du grec et signifie « à travers » et « temps ». Il s'agit d'un terme à l'origine utilisé en linguistique pour caractériser des phénomènes linguistiques dans leur évolution temporelle. Synchronie signifie « avec » et « temps » et est également utilisé en linguistique (en opposition à la diachronie) pour caractériser l'état d'une langue à un moment donné.

transformation de l'activité qui à la fois configure et est configurée par ce qui « fait dispositif ». Sur le terrain de la formation aux compétences sociales, cet ensemble de concepts et de méthodes est mobilisé au service de la compréhension des formes d'interactions entre des sujets apprenants et leur environnement physique et social (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts) et leurs influences sur le rapport à soi et aux autres.

L'activité humaine relève d'une organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique (Theureau, 2011). Le choix de mener une étude diachronique et synchronique a été fait pour comprendre l'activité des acteurs en situation de formation dans son aspect à la fois circonstancié et longitudinal. Dans cette perspective, l'étude diachronique, dans une visée *micro* et développementale, rend compte des processus de transformation pour chaque participant à partir de préoccupations communes. L'étude synchronique présente des résultats avec une entrée par la tâche, la situation de formation. Elle se centre sur des moments pertinents du point de vue des apprenants pour observer, dans un même épisode de formation, les différents cours d'action des participants et pour identifier des invariants dans l'activité. Il s'agit de savoir si, dans un même contexte organisé selon des intentions éducatives, les apprenants ont la même activité ou si ces situations ont la même incidence sur les activités.

## ***1 Étude du cours de vie des participants : étude diachronique***

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche dans une perspective diachronique. Il s'agit de décrire et analyser le « cours de vie relatif à un projet » (Theureau, 2015) commun aux quatre participants<sup>77</sup> : transformer leur rapport aux autres<sup>78</sup>. L'objectif est de rendre compte de leurs transformations successives dans leur rapport dynamique avec l'environnement physique et/ou social.

La centration sur l'activité humaine permet de répondre à la problématique sur les transformations de l'activité à des échelles de temps variées (Poizat, Durand, 2015). Ainsi, l'objectif de l'étude diachronique est de rendre compte, pour chaque participant, de ce qui se transforme et des processus de transformation à des temporalités distinctes : pendant la formation (entre le premier jour et le cinquième jour) et jusqu'à six mois après la formation.

Ce chapitre est organisé selon le plan suivant : 1) la méthode utilisée pour construire et analyser les données issues des matériaux empiriques ; 2) la description du cours de vie de chaque participant ; 3) des éléments de l'activité des participants trois mois et six mois après la formation.

La question de recherche inhérente à l'étude diachronique est la suivante : En quoi les transformations successives de l'activité et notamment du rapport à soi induisent-elles potentiellement des transformations dans l'activité sociale-individuelle ?

Les hypothèses heuristiques visant à répondre à cette question sont les suivantes : 1) Les participants transforment leur rapport à soi en développant la connaissance de soi et l'acceptation de soi, par l'interaction avec l'Autre. 2) La connaissance et l'acceptation de soi transforment le rapport aux autres en développant des dispositions comme l'écoute et l'empathie.

---

<sup>77</sup> Il s'agit des quatre apprenants suivis tout au long de la formation et trois mois et six mois après la formation : Christine, Dan, Elen et Alice (cf. chapitre consacré à la présentation des participants).

<sup>78</sup> Ce choix est justifié dans la section « construction des protocoles à trois volets ».

## **1.1 Méthode de construction des données pour l'étude diachronique**

Cette section présente la méthode pour construire et analyser les données issues des matériaux empiriques selon les étapes suivantes : 1) construction de protocoles à trois volets. 2) analyse locale correspondant à l'analyse sémiologique (Theureau, 2006) des « données noyau » (Haué, 2003). 3) analyse globale correspondant à la synthèse de la reconstruction du cours de vie de chaque participant et 4) au repérage de préoccupations-types<sup>79</sup> et de l'évolution de ces préoccupations. L'objectif est d'accéder à la dynamique locale et globale de signification et d'organisation de l'activité des acteurs, en repérant les préoccupations des acteurs et leur évolution en fonction de ce qui fait signe pour eux. L'analyse se développe donc à double sens : analytico-régressive, dans le sens où l'analyse part de l'activité achevée pour la décomposer, puis synthético-progressive, dans le sens où elle repart des composantes pour reconstruire la dynamique d'engendrement de l'activité signifiante (Theureau, 2006).

Malgré l'identification de préoccupations-types, l'objectif de l'étude diachronique n'est pas de faire une généralisation mais de privilégier et de rendre compte de la singularité de l'expérience. Les cours de vie des quatre participants seront donc décrits dans leur singularité dans le chapitre consacré à la présentation des résultats.

### **1.1.1 Construction des protocoles à trois volets**

En premier lieu, les captations de l'activité des participants, lors des phases d'observation, ont été classées par type : vidéo, enregistrement sonore ou photo. Le visionnage des entretiens d'autoconfrontation a permis de mettre en relation les données de verbalisation avec les données d'observation<sup>80</sup> et de sélectionner des « données noyau » (Haué, 2003 ; Serres, 2006), c'est-à-dire les données les plus riches, correspondant aux épisodes les plus commentés par les participants et qui permettent une analyse qualitative fine. Le visionnage des vidéos a également

---

<sup>79</sup> Les types sont définis par Theureau (2000) comme des « schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotion » et constituent un tout dynamique. L'analyse vise à atteindre une typicalisation de l'activité, c'est-à-dire des degrés plus ou moins élevés de généralisation. Ceci implique d'identifier des occurrences-types, c'est-à-dire regroupant les traits partagés par les autres occurrences qui sont considérées comme « membres de la famille des occurrences observées » (Durand, 2008). Dans cette étude, l'objectif est de repérer des préoccupations-types.

<sup>80</sup> L'ensemble de macros en Visual Basic pour Excel SIDE-CAR (Système d'Instruments pour la Documentation Empirique du Cours d'Action par Rétroaction) (Perrin, Theureau, Menu, Durand, 2011) a été utilisé pour mettre en relation les extraits des films de l'activité avec les extraits des entretiens d'autoconfrontation correspondant.

permis de repérer des données relatives à un même projet pour les quatre participants, à savoir : transformer leur rapport aux autres. Chaque journée de formation a ainsi été découpée en épisodes vidéo (ou photo). Par exemple : Recueil 1 → Jour 2 → Christine → vidéo n°3 « débriefing défi yeux bandés » → prend la parole dans le groupe.

Dans un second temps, les entretiens d'autoconfrontation ont été transcrits *verbatim* ainsi que les données d'observation qui présentaient un intérêt pour la compréhension du cours d'action d'un épisode (l'extrait d'une conversation au sein du groupe par exemple). Ces données ont été organisées à l'aide d'un tableau mettant en correspondance les comportements verbaux et non verbaux lors de l'activité filmée (volet 1), les verbalisations issues des entretiens d'autoconfrontation (volet 2) et les notes ethnographiques prises lors de la phase d'observation (volet 3). Le tableau ci-dessous en présente un exemple :

Nom V° Temps	Situation + action lors de l'activité filmée	Nom V° Temps	Verbalisation lors de l'entretien d'autoconfrontation	Notes ethnographiques ou questions du chercheur
Vidéo n°1 jour 1 pliage avions 1 <sup>er</sup> tour – affiche slogan – Valérie  00'15 à 01'00	Les groupes doivent s'imaginer en créateurs d'une start-up dans l'aéronautique et doivent réaliser des défis. Le groupe ne se connaît pas, vient d'être formé de manière aléatoire. Le groupe échange sur le nom de leur start-up. Un membre du groupe prend beaucoup la parole (Valérie). Christine lit les consignes sur la tablette puis dit « il nous reste 4 minutes ».	Vidéo autoconf jour 1 part 1 02'29	C - Moi j'ai l'habitude de réunions qui se passent de façon euh...où les gens s'écourent, quelque chose d'un peu organisé, où on se présente au début. Et là je me suis dit : punaise, c'est quoi ce bordel, ça part dans tous les sens, les gens ne se présentent même pas, et tout. [...] (montre Valérie) Valérie là, elle a une personnalité très forte, et moi dès qu'il y a des personnalités comme ça, je...voilà j'ai un peu de mal. Et donc voilà, du coup, je la sentais en position forte : elle parlait beaucoup, elle n'écouait pas vraiment les autres, etc. Donc voilà, moi dans ces cas-là, je vais me mettre plutôt en retrait (mime). C'est un peu ce qui se passe là. J'essaie de revenir aux documents parce que je me dis : voilà, il faudrait qu'on relise les consignes. J'aurais aimé avoir une sorte de méthodologie et je voyais qu'en fait, autour de la table, ce n'était pas du tout ce qui était attendu...voilà. Mais je me suis pas mise en situation d'être...d'essayer d'organiser comme moi je l'aurais organisé.	Comment s'organise le groupe ? Christine lit les consignes sur la tablette. Valérie prend beaucoup la parole (Christine est assise à côté d'elle). Comment le vit Christine ?  Le formateur annonce que le groupe doit nommer un porte-parole. Qui est le porte-parole du groupe ? Est-ce qu'on le propose à Christine ?

Tableau 9 : protocole à trois volets construit pour l'analyse de l'activité de Christine

### 1.1.2 Analyse sémiologique (analyse locale)

Pour comprendre la construction de l'expérience de chaque participant, les données noyau ont été analysées à un grain fin (analyse locale) à partir de la théorie sémiologique du cours d'action

de Theureau (2004, 2006, 2009)<sup>81</sup>. En effet, ces données noyau étaient suffisamment riches pour permettre une analyse des composantes de l'expérience.

Il s'est agi de reconstruire l'organisation et la signification de chaque cours d'expérience (l'enchaînement des cours d'expérience au sein des cours d'action correspondant au cours de vie) à partir des données d'observation ethnographique et des données de verbalisation relatives à la compréhension du vécu lors des entretiens d'autoconfrontation (Guérin, 2012). Dans cette étape, le primat est toujours donné au point de vue de l'acteur et à ce qui fait signe pour lui dans son interaction avec l'environnement physique et/ou social.

L'analyse locale consiste en une décomposition du flux de l'activité. Lorsqu'un acteur est invité à décrire un moment de son activité, il découpe le cours de cette activité en unités significatives pour lui. Ces unités sont nommées par Theureau « unités significatives élémentaires » (USE). Le cours d'expérience de l'acteur est constitué par l'enchaînement de ces unités. Décrire et analyser le cours d'expérience consiste ensuite à rattacher ces unités à un ensemble de signes appelé « signe hexadique ». Les six composantes du signe hexadique sont :

- L'engagement (E). C'est l'intention de l'acteur dans la situation. L'engagement est constitué par le faisceau de préoccupations qui découle de ses actions passées et traduit l'ouverture ou la clôture des possibles pour l'acteur.
- L'actualité potentielle (A). C'est ce que l'acteur anticipe dans l'évolution de la situation. Ces attentes sont sélectionnées par l'engagement (E) de l'acteur dans la situation.
- Le référentiel (S). Ce sont les éléments de connaissance et d'expérience mobilisés par l'acteur dans la situation. Leur mobilisation s'effectue en fonction de l'engagement (E) et de l'actualité potentielle (A) de l'acteur sous l'effet de ce qui fait signe pour lui dans la situation.

L'engagement, l'actualité potentielle et le référentiel constituent la structure d'attente de l'acteur. Ils font référence à une catégorie d'expérience de l'ordre de la priméité (Peirce, 1978). Ces trois premiers éléments correspondent au caractère potentiel et indéterminé de l'expérience de l'acteur.

---

<sup>81</sup> En référence à certains éléments de la sémiotique de Peirce (1978). Selon le présupposé de sémiologie, l'activité s'accompagne en permanence d'une construction de sens. Cette sémiologie s'actualise dans des actions, des communications, des interprétations, des focalisations et des émotions (Durand, Veyrunes, 2005). Les postulats sur lesquels se fonde le cours d'action de Theureau sont davantage explicités dans le chapitre consacré au cadre théorique.

- Le représentamen (R). C'est ce qui fait signe (ce qui est pertinent pour l'acteur) dans la situation en fonction de son engagement (E), son actualité potentielle (A) et son référentiel (S).
- L'unité significative élémentaire (USE). Il s'agit des actions, des émotions, des interprétations, des communications de l'acteur. C'est l'expression synthétique de l'activité.

Le représentamen et l'unité significative élémentaire correspondent à l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur. Ils renvoient au registre de l'actuel et font référence à une catégorie d'expérience de l'ordre de la secondéité (Peirce, 1978).

- L'interprétant (I). Ce sont les constructions de nouvelles connaissances (types) par l'acteur, opérant ainsi une transformation du référentiel (S).

L'interprétant correspond à la catégorie de l'expérience humaine qui donne lieu à la généralisation, à l'élaboration de raisonnements ou à la construction de connaissances. Il renvoie au registre du virtuel et fait référence à une catégorie d'expérience de l'ordre de la tiercéité (Peirce, 1978).

Un signe hexadique décrit la conscience préreflexive de l'acteur à un instant  $t$  comme le passage d'un état de préparation de cet acteur (E-A-S) à un autre état (E'-A'-S') (Sève, Theureau, Saury, Haradji, 2012).

La documentation des composantes de la structure d'attente E-A-S a été limitée à leur réduction en eR-aR-sR (puis eR'-aR'-sR') par la focalisation du représentamen R (Serres, 2006). La reconstruction des cours d'expérience avait pour but de repérer les préoccupations des acteurs et leur évolution en fonction du représentamen, c'est-à-dire en fonction de ce qui fait signe pour eux (Leblanc, 2014 ; Serres, 2006).

Les tableaux d'analyse sémiologique analysent des séquences, c'est-à-dire un regroupement d'unités significatives qui se succèdent et se déterminent (Trohel, Guérin, 2008).

À titre d'illustration, l'analyse sémiologique d'un épisode de l'activité de Christine au jour 1 :

Séquence 1 – jour 1. <i>Données verbatim en italique</i>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se sent mal à l'aise dans le groupe : <i>Je ne me suis pas sentie dans ce groupe.</i></li> <li>2. Estime que Valérie prend beaucoup la parole</li> <li>3. Observe Valérie à de nombreuses reprises</li> <li>4. Se met en retrait vis-à-vis de Valérie : <i>J'étais en situation de recul.</i></li> <li>5. Décide de relire les consignes sur sa tablette : <i>J'essaie de revenir aux documents parce que je me dis : voilà, il faudrait qu'on relise les consignes.</i></li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les membres du groupe ne se présentent pas : <i>On ne s'est même pas dit nos prénoms.</i></li> <li>2. L'attitude de Valérie (directive) : <i>Je la sentais en position forte : elle parlait beaucoup, elle n'écoutait pas vraiment les autres. Je l'ai perçue comme étant très dominante.</i></li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> participer à un travail de groupe organisé : <i>J'aurais aimé avoir une sorte de méthodologie [...] comme moi je l'aurais organisé.</i></p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à ce que les membres du groupe se présentent : <i>J'ai l'habitude de réunions [...] où on se présente au début.</i></p> <p><b>Référentiel (sR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A l'habitude d'une certaine organisation dans le collectif de travail</li> <li>2. A besoin d'écoute dans le travail collectif : <i>J'ai l'habitude de réunions [...] où les gens s'écoutent, quelque chose d'un peu organisé.</i></li> <li>3. Se met en retrait face à des « fortes personnalités » comme Valérie : <i>Valérie, elle a une personnalité très forte, et moi dès qu'il y a des personnalités comme ça [...] je vais me mettre plutôt en retrait.</i></li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant :</b></p> <p>Émergence d'un type : L'investissement dans l'activité collective dépend du confort éprouvé avec les membres du groupe : <i>C'est quelque chose que j'ai appris, c'est qu'en fait ça dépendait du groupe dans lequel on était.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> trouver sa place dans le groupe/s'investir dans le travail de groupe : <i>J'avais envie aussi éventuellement de participer, d'écrire des trucs, tout ça.</i></p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anticipe le fait de devoir produire (lecture des consignes sur la tablette).</li> <li>2. S'attend à avoir des difficultés à interagir avec Valérie.</li> </ol> <p><b>Référentiel (sR') :</b> a besoin d'être en confort avec le groupe</p>

Tableau 10 : exemple d'analyse sémiologique - Christine - jour 1 séquence 1

L'analyse sémiologique des données noyau a ainsi été effectuée pour rendre compte de l'articulation des cours d'expérience (engendrement des signes hexadiques) et des cours d'action (contraintes et effets extrinsèques de l'activité) de chaque participant.

Analyser les cours d'expérience et les cours d'action des acteurs implique de prendre en compte le caractère dynamique de l'activité à partir de l'idée que celle-ci est « ouverte aux deux bouts » (Theureau, 2006)<sup>82</sup>. La succession des analyses sémiologiques avait pour objectif de reconstruire les cours de vie relatifs au projet : transformer son rapport aux autres. À titre d'exemple, un schéma représentant le cours de vie de Christine :

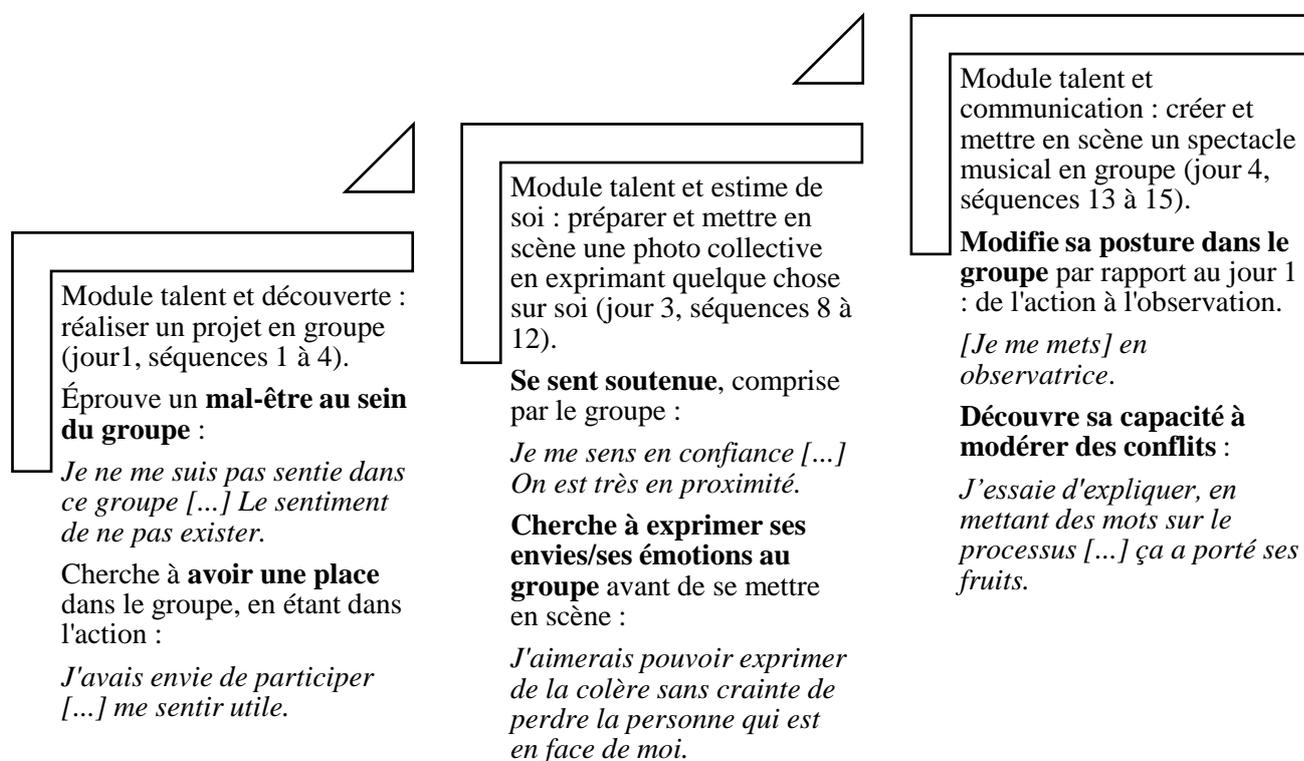


Tableau 11 : cours de vie de Christine

<sup>82</sup> Lorsqu'un acteur interagit avec son environnement, à un instant  $t$ , son organisation interne est à la fois anticipatrice sur des possibles et héritière de l'activité passée.

### 1.1.3 Synthèse de la reconstruction des cours de vie relatifs au projet : transformer le rapport aux autres (analyse globale)

#### 1.1.3.1 Au cours de la formation (5 jours)

Suite à l'analyse locale de l'activité des participants, une analyse globale a été effectuée. Elle correspond à l'organisation globale de l'activité qui décrit les structures significatives plus larges dans lesquelles s'insèrent les unités significatives élémentaires (Theureau, 2006).

La reconstruction des cours de vie ayant pour but de repérer les préoccupations des acteurs et leur évolution en lien avec le cours de vie relatif au projet : transformer son rapport aux autres, les préoccupations de chaque participant ont été listées, à partir de l'analyse locale, puis regroupées. Il s'agissait des préoccupations sous-jacentes à l'engagement : construire un autre rapport aux autres. Ces préoccupations correspondaient à des moments de la formation au cours desquels étaient prescrites différents types de tâches. À titre d'illustration, la description des préoccupations de Christine :

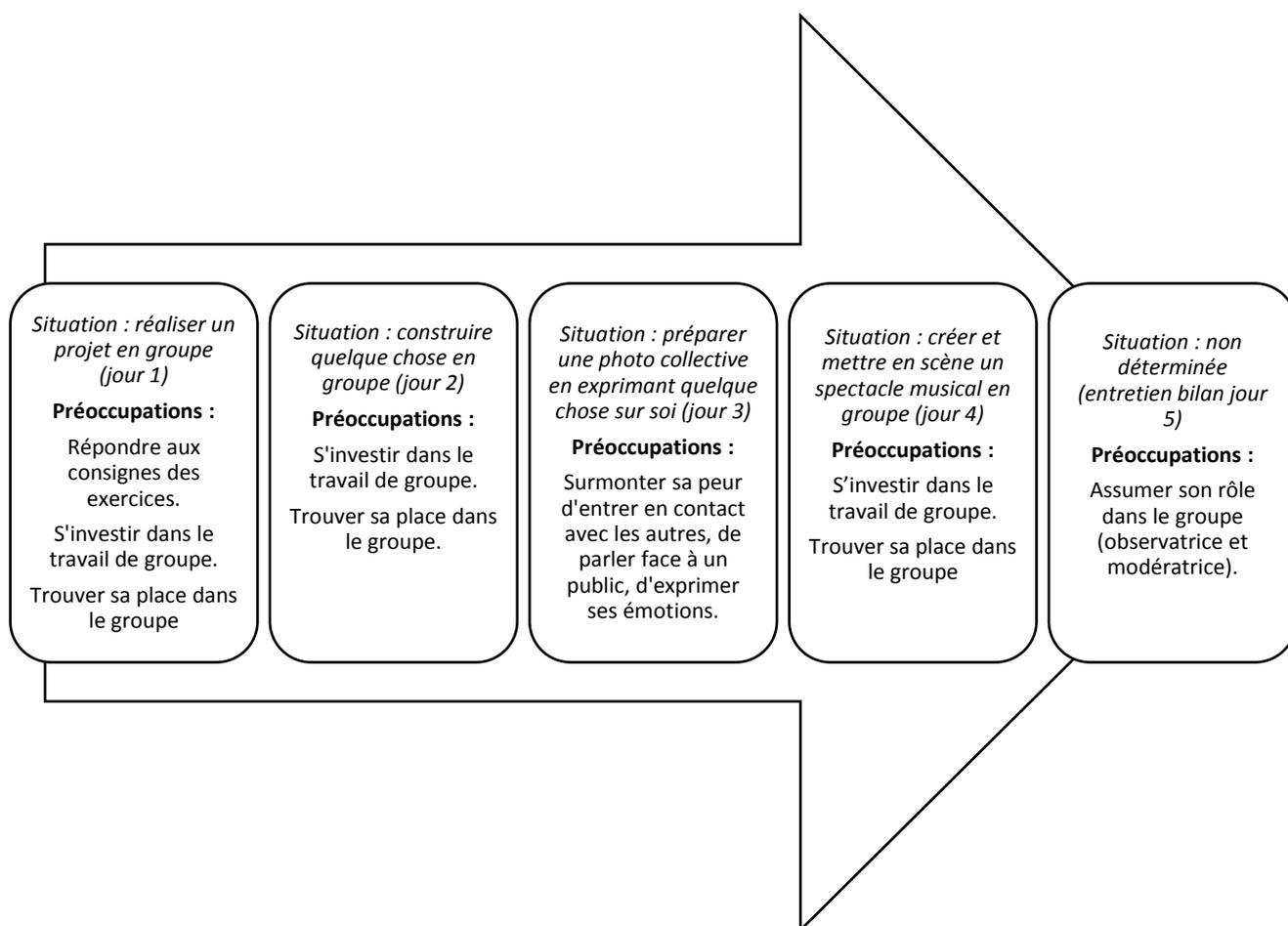


Tableau 12 : évolution des préoccupations sous-jacentes à l'engagement : transformer son rapport aux autres - Christine

La reconstruction du cours de vie des quatre participants a permis d'identifier des invariants en termes de préoccupations entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. Quatre préoccupations-types (c'est-à-dire relevant d'un thème d'ordre plus général) ont ainsi été identifiées, dans l'ordre chronologique de leur émergence : 1) s'investir dans la formation, respecter les consignes ; 2) appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, avoir un rôle dans le groupe ; 3) interagir avec les autres de manière efficace (exprimer ses émotions, ses besoins, ses envies) ; 4) s'accepter, s'assumer (à travers l'acceptation de son rôle dans le groupe).

	JOUR 1 Module « talent & découverte »	JOUR 2 Module « talent & collaboration »	JOUR 3 Module « talent & estime de soi »	JOUR 4 Module « talent & communication » (2016)/ « talent & expression » (2017)	JOUR 5 Module « talent & public »
<b>Christine</b>	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	Interagir avec les autres de manière efficace (exprimer ses émotions, ses besoins, ses envies)	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	S'accepter, s'assumer
<b>Dan</b>	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	Préoccupation non documentée	Interagir avec les autres de manière efficace (exprimer ses émotions, ses besoins, ses envies)	S'accepter, s'assumer	S'accepter, s'assumer
<b>Alice</b>	S'investir dans la formation, respecter les consignes	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	Interagir avec les autres de manière efficace (exprimer ses émotions, ses besoins, ses envies)
<b>Elen</b>	S'investir dans la formation, respecter les consignes	Appartenir au groupe, s'intégrer au groupe, trouver sa place dans le groupe	S'investir dans la formation, respecter les consignes	S'investir dans la formation, respecter les consignes	S'accepter, s'assumer

Légende :

- Préoccupation-type : appartenir, s'intégrer, avoir un rôle dans le groupe
- Préoccupation-type : s'investir dans la formation, respecter les consignes
- Préoccupation-type : interagir avec les autres de manière efficace
- Préoccupation-type : s'accepter, s'assumer

Tableau 13 : préoccupations-types et évolution pour chaque participant

### 1.1.3.2 Après la formation (+3 mois/ +6 mois)

L'objectif des entretiens menés trois mois et six mois après la formation auprès des quatre participants était de documenter le cours de vie relatif au projet : transformer son rapport aux autres, en identifiant dans quelle mesure les préoccupations, les prises de conscience ou les transformations qui avaient eu lieu pendant la formation s'actualisaient dans la vie quotidienne des participants.

Les données issues des entretiens semi-directifs menés trois mois et six mois après la formation ont été transcrites *verbatim* puis organisées en catégories en s'appuyant sur les mêmes principes que pour la construction des données de l'étude synchronique, à savoir les principes de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967/2010). Ce choix se justifie par le fait que seules des

données de verbalisation ont été collectées<sup>83</sup> ; il n'était donc pas possible de les associer à des données d'observation essentielles pour l'analyse locale.

Les verbalisations des participants à propos de leur activité après la formation ont été étiquetées puis catégorisées à partir des transcriptions *verbatim* des entretiens<sup>84</sup>. Les modifications repérées dans l'activité des quatre participants après la formation relevaient du rapport aux autres (en particulier dans les situations professionnelles) mais également : 1) du rapport à soi (acceptation de soi, estime de soi) et 2) de l'appropriation des artefacts introduits pendant la formation.

	Transformation du rapport à soi	Transformation de l'activité dans les situations professionnelles (rapport aux autres)	Appropriation des artefacts
<b>Christine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation de soi (qualités d'écoute, de modération).</li> <li>• Meilleure estime de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se porte volontaire pour se placer plus en avant dans le collectif de travail.</li> <li>• Se sent plus en confiance dans un rôle d'animation dans le collectif de travail.</li> </ul>	
<b>Dan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meilleure connaissance de soi</li> <li>• Acceptation de soi (sensibilité)</li> <li>• Meilleure estime de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagit de manière plus efficace avec les autres dans le collectif de travail (projet étudiant).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lit régulièrement les mots qu'il a reçus dans sa boîte aux lettres pendant la formation.</li> </ul>
<b>Alice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meilleure connaissance de soi</li> <li>• Acceptation de soi (qualité d'écoute, d'empathie)</li> <li>• Meilleure estime de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assume un rôle d'écoute/ d'observatrice dans le collectif de travail.</li> <li>• S'affirme/ donne son point de vue dans le collectif de travail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tient un journal de bord (lien avec l'atelier d'écriture jour 3).</li> <li>• Suit une formation intégrant émotions et travail corporel (lien avec l'atelier théâtre jour 5).</li> <li>• Lit régulièrement les mots qu'elle a reçus dans sa boîte aux lettres pendant la formation.</li> </ul>
<b>Elen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meilleure connaissance de soi</li> <li>• Acceptation de soi (qualité de coordination, d'écoute)</li> <li>• Meilleure estime de soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'autorise un rôle de coordination dans le collectif de travail (même si ce rôle n'est pas totalement assumé).</li> <li>• Affirme davantage son point de vue dans le collectif de travail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lit régulièrement les mots qu'elle a reçus dans sa boîte aux lettres pendant la formation.</li> </ul>

Tableau 14 : transformations de l'activité des participants 6 mois après la formation

Les éléments présentés dans ce tableau sont décrits à l'issue de la description du cours de vie des participants, dans la section consacrée aux constats effectués à partir de l'activité des quatre participants trois mois et six mois après la formation.

## 1.2 Description du cours de vie de Christine

Cette section présente le cours de vie de Christine relatif au projet : transformer son rapport aux autres. Il s'agit de décrire le lien et l'enchaînement des cours d'expérience (dimension

<sup>83</sup> Cf. chapitre consacré à la méthode de recueil des matériaux empiriques.

<sup>84</sup> La méthode de construction des données selon les principes de la théorie ancrée est davantage explicitée dans le chapitre consacré à l'étude synchronique.

intrinsèque) et les contraintes et effets extrinsèques relatifs à son état, sa situation, sa culture et par là-même les éléments de l'environnement qui instrumentent certaines dimensions de son activité, à des périodes discontinues couvrant le temps de la formation. Les résultats de l'analyse sémiologique de séquences relatives au projet : transformer son rapport aux autres et ayant un lien entre elles visent à connaître l'activité sociale-individuelle de Christine entre le jour 1 et le jour 5 de la formation.

Le cours de vie de Christine sera décrit à partir de ses préoccupations récurrentes : 1) avoir une place dans le groupe (jour 1) ; 2) surmonter sa peur d'exprimer ses émotions aux autres (jour 3) ; 3) assumer son rôle dans le groupe (fin du jour 4). L'objectif sera ensuite de décrire les transformations successives qui ont fait émerger les préoccupations et les ont fait évoluer, en fonction des liens de signification créés par Christine entre des moments séparés dans le temps et relatifs au projet : transformer son rapport aux autres.

### **1.2.1 Trouver sa place dans le groupe**

La première situation en lien avec la préoccupation « avoir un rôle dans le groupe »<sup>85</sup> a lieu le premier jour de la formation lors d'une situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe (le « jeu des avions »). Les apprenants sont divisés en groupes de cinq personnes et ont pour consigne d'imaginer la création d'une start up dans l'aéronautique. Ils doivent pour cela réaliser des défis (faire planer des avions en papier par exemple) dont les consignes figurent sur leur tablette. Le groupe dans lequel se trouve Christine vient d'être formé de manière aléatoire par les formateurs et commence à préparer le premier défi. Lors de l'entretien d'autoconfrontation mené à l'issue du premier jour, c'est le premier moment que Christine commente de manière spontanée :

---

<sup>85</sup> Il s'agit d'une préoccupation relative au désir d'avoir une fonction dans le groupe, de participer à une tâche collective mais aussi d'être considérée comme un membre du groupe à part entière.

*Christine - On ne s'est même pas dit nos prénoms. Là, ce qui s'est passé, c'est que moi j'ai l'habitude de réunions qui se passent de façon euh...où les gens s'écoutent, quelque chose d'un peu organisé, où on se présente au début. Et là je me suis dit : punaise, c'est quoi ce bordel, ça part dans tous les sens, les gens ne se présentent même pas, et tout...Et je n'étais pas euh...je ne me suis pas sentie dans ce groupe. Et ça c'est important aussi, c'est quelque chose que j'ai appris le premier jour, qu'en fait ça dépendait du groupe dans lequel on était. Et donc, dans ce groupe, je ne me suis pas du tout sentie de prendre une sorte de leadership ou de dire : voilà, on pourrait peut-être se présenter ou euh... (montre Valérie) Valérie là, elle a une personnalité très forte, et moi dès qu'il y a des personnalités comme ça, je...voilà j'ai un peu de mal. Et donc voilà, du coup, je la sentais en position forte : elle parlait beaucoup, elle n'écoutait pas vraiment les autres, etc. Donc voilà, moi dans ces cas-là, je vais me mettre plutôt en retrait (mime). C'est un peu ce qui se passe là. J'essaie de revenir aux documents parce que je me dis : voilà, il faudrait qu'on relise les consignes. J'aurais aimé avoir une sorte de méthodologie et je voyais qu'en fait, autour de la table, c'était pas du tout ce qui était attendu...voilà. Mais je me suis pas mise en situation d'être...d'essayer d'organiser comme moi je l'aurais organisé.*

*Chercheur – Tu ne l'as pas fait parce que tu sentais que Valérie avait le leadership ?*

*Christine – Ah oui. Oui.*

*Chercheur – Et du coup, tu t'es sentie comment, à ce moment-là, de ne pas pouvoir faire ça ?*

*Christine - Moi ça ne me gêne pas de pas le faire, mais ça me gêne si l'autre personne ne prend pas les autres en considération. Et en fait, je l'ai perçue comme étant très dominante.*

*Chercheur – Donc du coup, là, tu es en position un peu de recul à ce moment-là ?*

*Christine – Complètement. Et j'étais en situation de recul quasiment toute la journée.*

*Tableau 15 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation- Christine jour 1*

Voici l'analyse locale de l'activité de Christine dans cette situation :

Séquence 1 – jour 1
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se sent mal à l'aise dans le groupe</li> <li>2. Estime que Valérie prend beaucoup la parole</li> <li>3. Observe Valérie à de nombreuses reprises</li> <li>4. Se met en retrait vis-à-vis de Valérie</li> <li>5. Décide de relire les consignes sur sa tablette</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les membres du groupe ne se présentent pas</li> <li>2. L'attitude de Valérie (directive)</li> </ol>
<p align="center"><b>Etat de préparation<sup>86</sup></b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> participer à un travail de groupe organisé</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à ce que les membres du groupe se présentent</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A l'habitude d'une certaine organisation dans le collectif de travail</li> <li>2. A besoin d'écoute dans le travail collectif</li> <li>3. Se met en retrait face à des « fortes personnalités » comme Valérie</li> </ol>
<p align="center"><b>Interprétant :</b></p> <p>Émergence d'un type : L'investissement dans l'activité collective dépend du confort éprouvé avec les membres du groupe.</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> avoir un rôle dans le groupe/s'investir dans le travail de groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anticipe le fait de devoir produire (lecture des consignes sur la tablette).</li> <li>2. S'attend à avoir des difficultés à interagir avec Valérie.</li> </ol> <p><b>Référentiel (sR') :</b> a besoin d'être en confort avec le groupe</p>

Tableau 16 : analyse locale de l'activité dans la situation « réaliser un projet en groupe » - Christine jour 1

Au premier jour de la formation, Christine rencontre des difficultés avec son groupe. En effet, elle doit faire face à une rupture de ses habitudes d'activité<sup>87</sup> (R n°1) : l'organisation du travail de groupe diffère de celle qu'elle rencontre habituellement dans son collectif de travail (sR n°1). De plus, la confrontation avec Valérie (R n°2) lui fait éprouver de l'inconfort dans le groupe (USE n°1) et l'oriente progressivement vers une mise en retrait (USE n°4) qui se traduit par

<sup>86</sup> La documentation des composantes de la structure d'attente E-A-S est limitée à leur réduction en eR-aR-sR (puis eR'-aR'-sR') par la focalisation du représentamen R (Serres, 2006).

<sup>87</sup> Les habitudes d'activité sont des actions stabilisées provisoirement et mises en œuvre dans des situations récurrentes. L'habitude se construit dans l'activité et se transforme avec cette activité (Barbier, 2017).

l'investissement dans une tâche individuelle (lire les consignes sur la tablette – USE n°5). L'inconfort éprouvé par Christine fait émerger un interprétant concernant la dimension émotionnelle de l'investissement dans le travail collectif (I). Malgré l'inconfort éprouvé (sR'), la préoccupation de trouver une place dans le groupe prime (eR'). Une fois qu'elle a lu les consignes et compris l'enjeu de l'exercice (aR' n°1), Christine cherche à réorienter son action au sein du groupe en s'investissant dans des tâches techniques et en essayant d'attirer l'attention de Valérie.

Par la suite, Christine se positionne différemment lorsque les formateurs changent les groupes le deuxième jour et prend davantage la parole au sein de ce nouveau groupe où elle [*se sent*] *tout de suite plus à l'aise*. Ce vécu lui permet de valider le type construit le premier jour (à savoir l'importance de la dimension émotionnelle dans l'investissement dans le travail collectif).

## 1.2.2 Surmonter sa peur d'exprimer ses émotions aux autres

### 1.2.2.1 Exprimer quelque chose sur soi par la photo : interaction en dyade

La préoccupation « surmonter sa peur d'exprimer ses émotions aux autres » émerge lors de l'atelier photo du troisième jour de formation. La tâche prescrite est de se mettre en scène au sein d'un projet collectif : les participants, en groupe (groupe différent des deux premiers jours), doivent préparer et mettre en scène deux photos collectives où ils expriment quelque chose à propos d'eux. La consigne de la première photo est de montrer quelque chose de positif de soi. La consigne de la deuxième photo est de montrer quelque chose que l'on montre peu habituellement (objet de l'analyse) :

*Christine - Je me dis : c'est vraiment super, parce qu'en effet, il y a toutes ces zones moins sympathiques, qu'on n'aime pas trop regarder et qui souvent m'interpellent. On m'a souvent fait le retour : t'es quelqu'un de gentil, et puis je me disais : si tu savais, des fois, je suis juste pas gentille quoi (rires). Et donc ça faisait du bien d'avoir cet espace-là pour aller chercher du côté un peu plus... obscur.*

*(Montre Max) C'est rigolo parce que c'est comme si on était des jumeaux. On est très en proximité. Dans le dialogue, même dans la posture voilà, on est... (se penche en avant) tournés l'un vers l'autre, je le sens assez proche.*

*[...] C'est quand même fou parce que je me dis qu'il y a pas mal de fois où mon impression passe par le filtre de mes peurs et c'est ce qui fait que la grille de lecture est quand même bien parasitée.*

*Chercheur – Tu t'es rendu compte de ça à ce moment-là ?*

*Christine – Oui, oui.*

Tableau 17 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Christine jour 3

L'atelier photo est composé de plusieurs phases, qui sont les mêmes pour les deux photos : préparation de la photo, mise en scène et prise de la photo, débriefing. En ce qui concerne les phases de préparation et de débriefing, elles s'effectuent en groupe restreint ou en dyade. Pour préparer les photos, les participants peuvent s'appuyer sur un questionnaire fourni par les formateurs<sup>88</sup>. Dans cette situation, Christine prépare la deuxième photo avec son binôme. L'analyse locale de l'activité de Christine lors de la préparation et de la prise de la deuxième photo est présentée ci-dessous :

<b>Séquence 11 - jour 3</b>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trouve positif de pouvoir travailler sur ce qu'elle n'ose pas exprimer</li> <li>2. Ecoute Max qui lui fait part de ses problèmes dans son rapport aux autres.</li> <li>3. Dit à Max qu'elle se reconnaît dans son discours.</li> <li>4. Se trouve des points communs avec Max.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La consigne de la photo (montrer sur la photo quelque chose d'elle qu'elle n'a pas l'habitude de montrer)</li> <li>2. Le discours de Max</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Répondre à la consigne.</li> <li>2. Échanger avec Max.</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée.</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> Max est digne de confiance.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Émergence d'un type : la peur d'être jugée ou rejetée par les autres l'empêche d'interagir de manière efficace.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> mettre en scène sur la photo une émotion qu'elle exprime peu devant les autres.</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à échanger à nouveau avec un groupe dans lequel elle se sent en confiance.</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> l'identification au discours de Max lui a permis de comprendre pourquoi elle rencontre des difficultés dans l'interaction avec les autres.</p>

Tableau 18 : analyse locale de l'activité dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - Christine jour 3

<sup>88</sup> Le « mémo photo » fourni par les formateurs propose une liste de questions associées à la technique photographique. Pour certaines questions, ils proposent également une réponse à visée positive. Par exemple, dans la partie « mise en lumière » : Qu'est-ce que je crois de moi ? *C'est possible de se montrer tel que l'on est.*

Christine et son binôme, Max, échangent autour de la consigne (eR n°1), à savoir ce qu'ils n'ont pas l'habitude de montrer et qu'ils pourraient montrer sur la photo. Christine se sent en confiance avec Max avec qui elle a déjà travaillé pour l'élaboration de la première photo (sR). Elle s'investit d'autant plus dans l'exercice qu'elle le trouve utile (R n°1) car elle y voit la possibilité de sortir de sa zone de confort dans le cadre sécurisant de la formation (USE n°1).

Christine cherche à interagir avec Max sans appréhension (eR n°2), elle l'écoute donc avec attention (USE n°2). C'est d'ailleurs son discours qui fait signe (R n°2) : en effet, lorsque Max confie à Christine qu'il *manque de confiance* en lui parce qu'il a *peur d'être jugé* par les autres quand il prend la parole, elle se reconnaît immédiatement dans son discours et lui en fait part (USE n°3). Ce que Christine estime être un point commun avec Max (USE n°4) lui permet de découvrir que c'est la *peur de ne pas être acceptée* par les autres qui l'empêche d'interagir de manière efficace (I).

#### 1.2.2.2 *Exprimer quelque chose sur soi à travers la photo : interaction en groupe et mise en scène de la colère*

La préoccupation qui émerge de cette prise de conscience est d'utiliser la photo pour oser dévoiler des émotions peu exprimées aux autres (eR'), notamment la colère ou l'agacement. La séquence suivante montre la suite de la construction de son expérience. Il s'agit ici d'un extrait des interactions lors de l'activité filmée et d'un extrait de l'entretien d'autoconfrontation, l'articulation des deux discours ayant permis l'analyse locale de la séquence :

Extrait des interactions dans le groupe lors de l'activité filmée – jour 3	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation – jour 3
<p>Préparation de la photo en groupe :</p> <p><i>Christine – J'aimerais pouvoir exprimer sans trop d'émotions mes avis et sans avoir peur d'être rejetée. Exprimer de la colère sans crainte de perdre la personne qui est en face de moi. Avoir le droit d'être en colère et d'exprimer sa colère. Arrêter d'être gentille. La colère c'est une émotion que je n'exprime pas.</i></p> <p><i>Marion – Tu pourrais faire un « Aaaaaah » (imite un cri), comme ça.</i></p> <p><i>Christine – Oui.</i></p> <p>Débriefing de la photo en groupe :</p> <p><i>Christine - J'ai bien aimé qu'on s'entraide pour trouver des idées en même temps que la personne qui cherchait, on s'associait chacun à la démarche de l'autre. Ce que je montre de positif de moi dans cette photo, c'est que je peux exprimer ma colère, que je sais montrer la colère et que je peux le faire parce qu'autour de moi il y a un groupe qui me sécurise.</i></p>	<p>Préparation de la photo en groupe :</p> <p><i>Christine - [Le groupe] c'est une ressource d'inspiration, de réassurance, de mise en confiance. Et là, je me sens en confiance. [...] Le groupe en petite taille comme ça, c'est très aidant et agréable, sécurisant.</i></p> <p>Débriefing de la photo en groupe :</p> <p><i>La journée photo, ça reste une des journées qui a été la plus forte parce qu'elle était bousculante mais dans la douceur, bousculante parce que de sortir de sa marge de confort, pour moi c'est ça qui a été très fort. Et bienveillante parce que le cadre fait que tu n'es pas sur un ring non plus, ou alors bien protégée.</i></p>

Voici l'analyse locale de l'activité de Christine issue de ces deux extraits :

<b>Séquence 12 - jour 3</b>
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se sent en confiance avec le groupe pour se dévoiler</li> <li>2. Fait part au groupe de son désir d'exprimer la colère sur la photo</li> <li>3. Pose sur la photo en mimant un cri de colère</li> <li>4. Fait part de son vécu au groupe lors du débriefing</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le climat de confiance dans le groupe</li> <li>2. La consigne de la photo (montrer sur la photo quelque chose d'elle qu'elle n'a pas l'habitude de montrer)</li> </ol>
<p align="center"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> mettre en scène sur la photo une émotion qu'elle exprime peu devant les autres.</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à échanger à nouveau avec un groupe dans lequel elle se sent en confiance.</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> l'identification au discours de Max lui a permis de comprendre pourquoi elle rencontre des difficultés dans l'interaction avec les autres.</p>
<p align="center"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Validation du type : l'investissement dans le travail collectif dépend du confort éprouvé avec le groupe. Émergence du type : la photo et le soutien des autres permettent d'extérioriser ses émotions (négatives).</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> veut exprimer davantage ses émotions</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à se retrouver dans des situations où elle sera en désaccord avec quelqu'un</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> sait qu'elle peut sortir de sa zone de confort et exprimer des émotions négatives</p>

Tableau 19 : analyse locale de l'activité dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - Christine jour 3

Dans cette analyse, il s'agit des phases de mise en scène, prise et débriefing de la deuxième photo. Les dyades composées pour la préparation ont réintégré leur groupe. À la suite des autres membres de son groupe, Christine exprime ce qu'elle veut montrer sur la photo (USE n°2) sans appréhension (USE n°1 + aR) car le climat de confiance qu'elle ressent le lui permet (R n°1). Son interaction avec Max lui a permis de comprendre qu'elle avait peur d'être jugée par les autres (sR). Elle cherche donc à montrer sur la photo une émotion qu'elle exprime peu par crainte du retour des autres : la colère (eR). Le fait de vivre cette émotion le temps de la photo, en la mettant en scène (USE n°3), fait émerger un type : il est possible de rompre une habitude d'activité en acceptant d'exprimer des émotions cachées, grâce au soutien des autres (USE n°4 + I).

### 1.2.3 Assumer son rôle dans le groupe

#### 1.2.3.1 Modifier sa posture vis-à-vis du groupe : de l'action à l'observation

La préoccupation « assumer son rôle dans le groupe »<sup>89</sup> émerge à la fin du quatrième jour consacré au projet collectif de création d'une comédie musicale. Les participants sont dans de nouveaux groupes et ont pour consigne de monter un spectacle et de se répartir les rôles. Le hasard veut que Christine se retrouve dans le même groupe que Valérie, avec qui elle a travaillé le premier jour et avec qui elle ne partageait pas la vision du travail collectif :

*Christine – Je me dis : merde, je ne vais pas être encore avec elle ! Après je me dis : bon, il y a tous les autres aussi. Et puis j'ai aussi repensé à la place que j'avais prise dans le premier groupe, où j'interrompais, j'essayais de trouver ma place, je cherchais des trucs, où je sentais que je n'étais pas... Et puis là, je me dis : je vais voir comment ça se passe. Je suis plus tranquille, j'ai vu comment je fonctionnais lundi, je n'ai pas envie que ça me pourrisse non plus, voilà. Je vais voir.*

*Chercheur - Qu'est-ce que tu constates, quand vous commencez à travailler ensemble ?*

*Christine - [...] Je sens que Valérie est aussi sur ses gardes. On ne se parle pas forcément, on sent que... ça ne colle pas bien quoi. Elle a quand même baissé d'un ton par rapport au lundi. Je la sens un peu plus cool, moins excitée. J'observe ça.*

Tableau 20 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Christine jour 4

Cette séquence correspond au début du jour 4, lorsque le groupe prend connaissance des consignes. Voici l'analyse locale de l'activité de Christine dans cette situation :

---

<sup>89</sup> Comprendre et accepter sa place dans le groupe, s'accepter en tant qu'observateur du groupe par exemple.

<b>Séquence 13 - jour 4</b>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ressent de l'inconfort à l'idée de travailler à nouveau avec Valérie</li> <li>2. Se dit que les autres membres du groupe sont agréables</li> <li>3. Repense à son état d'esprit et à ses actions du premier jour</li> <li>4. Décide de changer de posture vis-à-vis du groupe (observer davantage)</li> <li>5. Écoute chaque membre du groupe se présenter</li> <li>6. Lit les consignes</li> <li>7. Se dit que Valérie a un comportement différent du premier jour</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <p>Se retrouve dans le même groupe que Valérie</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conserver l'état d'esprit positif de la veille (jour 3)</li> <li>2. Ne pas revivre l'inconfort du jour 1</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à vivre de l'inconfort avec Valérie</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valérie a une forte personnalité</li> <li>2. Les autres participants sont sympathiques</li> <li>3. La place prise dans le groupe au jour 1 n'était pas adaptée</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Non documenté</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> conserver une posture d'observatrice</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à interagir avec Valérie</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valérie a une forte personnalité</li> <li>2. Les autres participants sont sympathiques</li> </ol>

Tableau 21 : analyse locale de l'activité dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - Christine jour 4

Dans cette situation, Christine éprouve de l'inconfort en côtoyant à nouveau à Valérie (R), avec qui elle a travaillé le premier jour. Le souvenir de ce vécu négatif (USE n°3) et les types construits (sR n°3) vont faire émerger une nouvelle préoccupation : ne pas revivre cet inconfort (eR n°2). Ainsi Christine adopte, vis-à-vis du groupe, une posture différente du jour 1 (USE

n°4) : au lieu d'être dans l'action coûte que coûte, elle choisit d'observer le groupe et la manière dont il s'organise, pour agir en conséquence.

### 1.2.3.2 De l'observation à la modération

La place d'observateur du groupe, à laquelle s'essaie Christine, lui permet de repérer des comportements de démotivation chez des membres du groupe. La séquence suivante correspond à un moment précis du jour 4, alors que le groupe prépare sa comédie musicale. Un des membres du groupe, Cindy, a quitté la pièce en pleurant et le groupe ne comprend pas une consigne de la même manière. Dans le film de l'activité, Christine et deux autres membres de son groupe (Julie et Elisabeth) entament une conversation une fois qu'elles sont seules autour de la table. Voici de quelle manière Christine commente cette situation :

<p><i>Christine - Là elle commence à se renfermer Julie (la montre), c'est super difficile, on voit qu'elle se ferme. Elisabeth l'a perçu et elle l'a questionnée. Et puis elle (Elisabeth) commence à parler de son émotion ou je ne sais plus quoi. Et là je me dis : je n'ai pas envie qu'on entre dans ce domaine-là parce que s'il y en a une qui se met à pleurer, ce n'est pas le moment quoi. Il y a déjà Cindy. Il y a un moyen de faire autrement que d'aller dans la dramaturgie.</i></p> <p><i>Chercheur – Qu'est-ce que tu fais du coup ?</i></p> <p><i>Christine – J'essaie de raccrocher au processus global en expliquant, en mettant des mots sur le processus, comment ça s'est déroulé à mon avis : le fait qu'il y a eu une grosse pression, de la tension et qu'on l'a tous sentie et que du coup, ça a une influence sur le groupe.</i></p> <p><i>Chercheur – Une fois que vous avez discuté de ça, comment tu sens après Julie ?</i></p> <p><i>Christine – Julie après, elle s'est remise à parler, ça allait mieux. Elisabeth est venue me voir après pour me remercier d'avoir fait cette intervention. Elle me disait que ça avait été important pour elle.</i></p> <p><i>Chercheur – Et le fait qu'elle te renvoie ça Elisabeth ?</i></p> <p><i>Christine – C'est super parce que bon, je ne sais pas trop comment m'y prendre donc je me dis : c'est super, ça a porté ses fruits.</i></p> <p><i>Chercheur – Comment t'y prendre pour faire quoi ?</i></p> <p><i>Christine – Pour remettre un peu tout le monde dans la dynamique du travail plutôt que d'aller dans le négatif « je ne suis pas bien », « je ne sais pas où on va », etc. Je n'étais pas sûre que cette explication-là serait utile.</i></p>
---

Tableau 22 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Christine jour 4

Voici l'analyse locale de l'activité de Christine dans cette situation :

<b>Séquence 15 - jour 4</b>
<b>Unités significatives (US) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observe Julie et Elisabeth et perçoit un changement dans leur comportement</li> <li>2. Échange avec Julie et Elisabeth sur les raisons de ce changement et les écoute</li> <li>3. Explique la situation de son point de vue</li> <li>4. Perçoit une amélioration dans le comportement de Julie</li> <li>5. Reçoit un retour de la part d'Elisabeth</li> <li>6. Se dit que son action a été utile et en est satisfaite</li> </ol>
<b>Représentamen (R) :</b>
Le changement de comportement chez des membres de son groupe (tension)
<b>Etat de préparation</b>
<b>Engagement (eR) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conserver sa place d'observatrice</li> <li>2. Aplanir la situation/ éviter que la situation dégénère</li> </ol>
<b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à ce que le groupe soit perturbé par le départ de Cindy et la mauvaise compréhension d'une consigne
<b>Référentiel (sR) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La place d'observatrice lui convient</li> <li>2. Les situations conflictuelles sont difficiles à gérer</li> </ol>
<b>Interprétant (I) :</b>
Émergence d'un type : la place d'observatrice/ modératrice est utile au groupe
<b>Modification de l'état de préparation</b>
<b>Engagement (eR') :</b> assumer une place d'observation et d'écoute au sein du groupe
<b>Actualité potentielle (aR') :</b> non documentée
<b>Référentiel (sR') :</b> cette place est utile

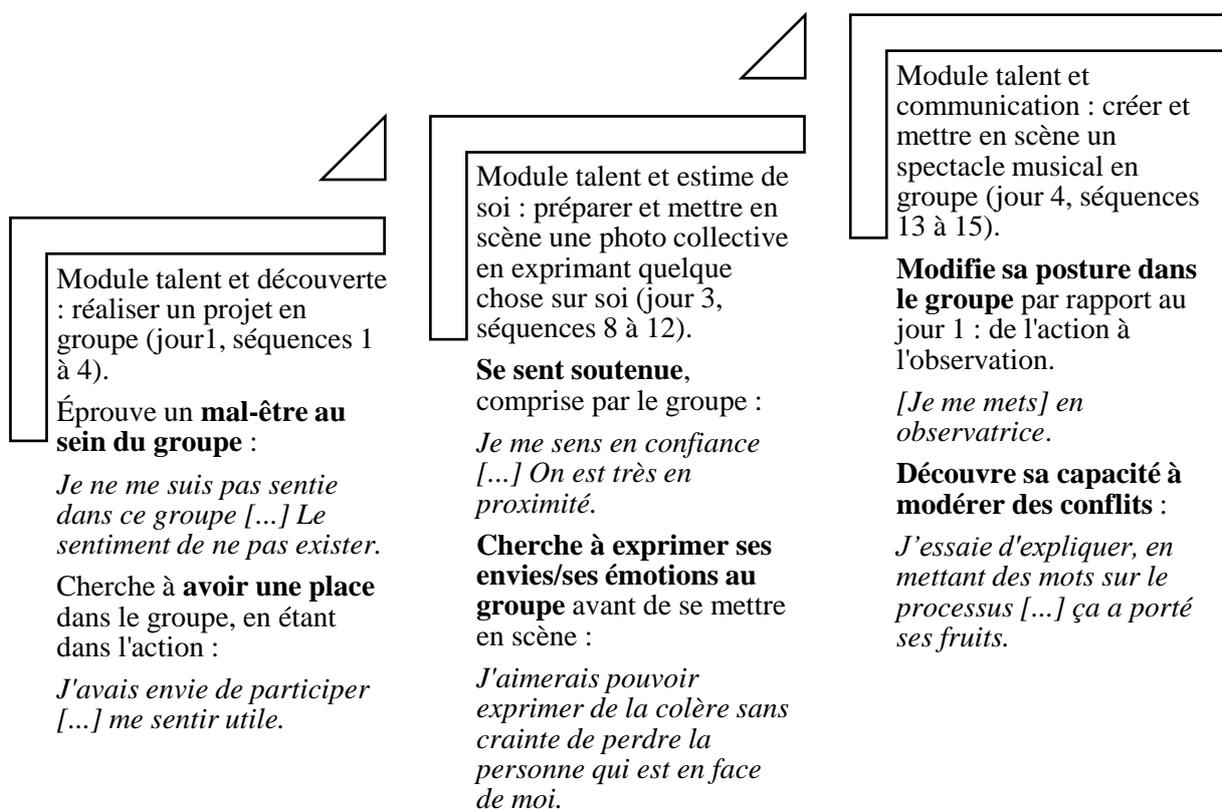
Tableau 23 : analyse locale de l'activité dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - Christine jour 4

Cette séquence marque une modification dans l'activité de Christine au sein du groupe, par rapport au premier jour. La posture d'observatrice lui convient (eR n°1 + sR) et lui permet d'anticiper une perturbation dans l'organisation du groupe (aR). Christine observatrice prend également la place de modératrice (USE n°3), dans le but d'éviter un conflit ou l'éclatement du groupe (eR n°2). La reconnaissance de Julie et tout particulièrement d'Elisabeth (USE n°4 + USE n°5) permet la construction d'un type chez Christine : la place d'observation et d'écoute est utile au groupe (I). Elle est également plus en phase avec sa personnalité. Christine, en réalisant qu'elle a trouvé sa place dans un groupe, cherche donc par la suite à assumer cette posture d'observatrice et d'écoute (eR'). L'éprouvé positif relatif à la posture d'observatrice

(USE n°6) mis en relation avec l'éprouvé d'inconfort relatif à la posture d'action (jour 1) incitent Christine à accepter le fait qu'observer est aussi utile au groupe que proposer ou agir. La reconnaissance des membres du groupe, qu'elle recherchait au premier jour et qu'elle obtient à ce moment-là, confirme cet état de fait.

#### 1.2.4 Schéma et conclusion du cours de vie de Christine

Le schéma qui suit propose de synthétiser le cours de vie de Christine en formation<sup>90</sup> :



L'activité sociale-individuelle de Christine a donné lieu à des apprentissages entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. Ces apprentissages relèvent de transformations d'habitudes d'activité en lien avec la place prise dans le groupe. Dans la situation de formation impliquant la réalisation d'un projet en groupe (jour 1), Christine active des habitudes d'activité au contact d'un membre du groupe. Ces habitudes d'activité sont orientées par la préoccupation de

<sup>90</sup> Le schéma du cours de vie de Christine est déjà présenté dans la section consacrée à la méthode de construction des données (description de l'analyse sémiologique) pour servir d'illustration. Les schémas des cours de vie des autres participants sont présentés sur le même modèle, à l'issue de la description de chaque cours de vie.

s'intégrer au groupe et d'obtenir une reconnaissance d'elle-même par les autres. Lors de la situation de formation impliquant une mise en scène de soi (jour 3), les interactions avec un nouveau groupe sont vécues comme facilitantes pour libérer l'expression d'une émotion d'ordinaire réprimée (la colère) par l'intermédiaire de l'artefact photo. Le vécu inhérent à ces deux situations de formation (négatif au jour 1, positif au jour 3) modifie le faisceau de préoccupations relatives au rapport aux autres lors de la situation impliquant à nouveau un travail de groupe (jour 4). Christine découvre qu'être d'observatrice au sein du groupe est tout aussi utile au groupe qu'être dans l'action. La transformation de son rapport à autres influe sur son rapport à soi, par le retour des membres de son groupe qui la reconnaissent dans une place qui leur a été utile.

### **1.3 Description du cours de vie de Dan**

Cette section présente le cours de vie de Dan relatif au projet : transformer son rapport aux autres. Il s'agit de décrire le lien et l'enchaînement des cours d'expérience (dimension intrinsèque) et les contraintes et effets extrinsèques relatifs à son état, sa situation, sa culture et par là-même les éléments de l'environnement qui instrumentent certaines dimensions de son activité, à des périodes discontinues couvrant le temps de la formation. Les résultats de l'analyse sémiologique de séquences relatives au projet : transformer son rapport aux autres et ayant un lien entre elles visent à connaître l'activité sociale-individuelle de Dan entre le jour 1 et le jour 5 de la formation.

Le cours de vie de Dan est décrit à partir de ses préoccupations récurrentes : 1) s'intégrer au groupe ; 2) surmonter la peur d'exprimer ses émotions ; 3) assumer l'image qu'il renvoie aux autres. L'objectif sera ensuite de décrire les transformations successives qui ont fait émerger les préoccupations et les ont fait évoluer, en fonction des liens de signification créés par Dan entre des moments séparés dans le temps et relatifs au projet : transformer son rapport aux autres.

#### **1.3.1 S'intégrer au groupe**

La préoccupation « s'intégrer au groupe » émerge pour la première fois au tout début de la formation, lors de la composition des groupes de travail pour une situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe (le « jeu des avions » au jour 1). Le groupe vient d'être formé

par les formateurs et prépare son premier défi. Dan découvre les autres apprenants ainsi que l'environnement de formation :

*Dan - J'étais motivé à étudier, à travailler. J'étais aussi un peu nerveux parce que c'est la première fois que je participe à une formation dans un groupe uniquement de Français. Normalement je suis entouré par des étrangers. J'ai déjà participé à plusieurs formations de ce type [mais] le niveau de discussion n'était pas aussi élevé qu'ici.*

*[...] En fait, même si ça ne se voyait pas, j'étais stressé. [...] J'ai joué un rôle de quelqu'un qui a confiance en soi parce que je sais comment le faire. C'est que du théâtre, ici je me sens pas du tout comme ça (touche son ventre).*

Tableau 24 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Dan jour 1

Voici l'analyse locale de l'activité de Dan dans cette situation :

<b>Séquence 1 - jour 1</b>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Éprouve de l'inconfort à l'idée d'interagir avec les autres</li> <li>2. Masque son inconfort en adoptant un comportement avenant</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <p>Les membres de son groupe emploient un vocabulaire élaboré</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'intégrer au groupe</li> <li>2. S'investir dans la formation</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à être un des seuls étrangers du groupe</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le français n'est pas sa langue maternelle</li> <li>2. A l'habitude de montrer une image valorisée de lui/ de masquer son stress face aux autres</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Non documenté</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'intégrer au groupe</li> <li>2. S'investir dans la formation</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à interagir avec des personnes ayant un niveau de langue élevé</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> A l'habitude de montrer une image valorisée de lui/ de masquer son stress face aux autres</p>

Tableau 25 : analyse locale de l'activité de Dan dans la situation "réaliser un projet en groupe" - jour 1

Au premier jour de la formation, Dan rencontre des difficultés à trouver un comportement adapté (USE n°1) après avoir perçu un élément qui fait signe : les membres de son groupe ont, de son point de vue, un niveau élevé de langage (R). Se jugeant moins armé pour interagir de manière efficace (sR n°1), Dan actualise une habitude d'activité (sR n°2) en donnant une image de lui inverse de l'inconfort qu'il éprouve (USE n°2). Il espère ainsi s'intégrer au groupe malgré sa différence (Dan est étranger) (eR n°1). Sa structure d'attente se modifie peu par la suite car il s'attend à ce que toutes les personnes avec qui il va interagir durant la formation aient le même niveau de langage que les membres de son groupe actuel (aR').

### 1.3.2 Surmonter la peur d'exprimer ses émotions aux autres

#### 1.3.2.1 Se dévoiler à travers la photo : interaction en dyade

La préoccupation « surmonter la peur d'exprimer ses émotions » est associée, chez Dan, à la préoccupation « s'intégrer au groupe ». Lors de l'atelier photo du jour 3, les participants ont pour consigne de préparer et de mettre en scène deux photos collectives *via* lesquelles ils vont exprimer quelque chose à propos d'eux. La consigne de la deuxième photo est de montrer quelque chose de soi qui est peu montré d'habitude. La séquence commentée par Dan correspond à la première phase du travail qui s'effectue en dyade. Dan et son binôme Marielle ont pour consigne d'échanger sur ce qu'ils n'ont pas l'habitude de montrer aux autres :

*Dan – J'ai dit que j'étais très émotif mais que je ne le montrais pas parce que les gens l'utilisent contre moi, et j'ai donné un exemple avec mon chat qui est mort l'année dernière. Quand j'ai pensé à ça, j'ai commencé à pleurer et elle a commencé à pleurer aussi.*

*Chercheur – Qu'est-ce que ça t'a fait de voir qu'elle pleure aussi ?*

*Dan – C'était bon de m'ouvrir, de montrer quelque chose vraiment réel de moi.*

*Chercheur – Quand tu as partagé ce moment avec Marielle, tu t'es senti vrai ?*

*Dan – Oui, j'étais moi-même. [...] C'était juste avec Marielle, elle était là pour moi, elle m'a compris complètement. Elle a eu aussi un chat et plus ou moins la même expérience.*

Tableau 26 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Dan jour 3

Voici l'analyse locale de l'activité de Dan dans cette situation :

<b>Séquence 3 - jour 3</b>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Confie à Marielle qu'il n'a pas l'habitude de montrer ses émotions et donne un exemple</li> <li>2. Observe que Marielle s'essuie les yeux</li> <li>3. S'essuie les yeux</li> <li>4. Se dit que Marielle le comprend</li> <li>5. Trouve positif de s'être livré à Marielle</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La consigne de l'exercice : montrer quelque chose de lui qu'il n'a pas l'habitude de montrer</li> <li>2. L'attitude compréhensive de Marielle</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> répondre à la consigne</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> pense qu'il est risqué de dévoiler ses émotions</p>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Invalidation du type : montrer ses émotions est risqué. Il est possible de se montrer et d'être accepté tel que l'on est.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> se montrer davantage tel qu'il est/ dévoiler ses émotions</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à devoir partager ses émotions avec le reste du groupe</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> le partage des émotions peut être constructif</p>

Tableau 27 : analyse locale de l'activité de Dan dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - jour 3

Dans cette situation, la première préoccupation de Dan est de répondre à la consigne de l'exercice (eR). Il fait donc part à Marielle de sa difficulté à montrer et exprimer ses émotions aux autres (USE n°1). L'attitude compréhensive de Marielle à son égard (R n°2) lui fait découvrir qu'il est possible d'exprimer ses émotions sans se mettre en danger vis-à-vis des autres, en particulier si son interlocuteur partage cette émotion ou un vécu similaire (ce qui est le cas de Marielle) (I). Dan cherche ensuite à rompre une habitude d'activité en surmontant sa peur d'exprimer ses émotions au reste du groupe pour mettre en scène la photo (eR').

### 1.3.2.2 Se dévoiler à travers la photo : interaction en groupe et mise en scène du « soi réel »

La séquence suivante correspond à la deuxième phase (préparation de la mise en scène de la photo et la prise de la photo) et la troisième phase du travail (débriefing). Ces phases réunissent le groupe dont les membres, chacun leur tour, indiquent ce qu'ils voudraient montrer sur la photo (et qu'ils montrent peu dans leur vie quotidienne) puis partagent leur vécu lors du débriefing. Pour l'analyse locale de cette séquence, l'articulation des données d'observation (film des interactions au sein du groupe) et des données de l'entretien d'autoconfrontation a été nécessaire :

Extrait des interactions dans le groupe lors de l'activité filmée – jour 3	Extrait de l'entretien d'autoconfrontation – jour 3
<p>Préparation de la photo en groupe :</p> <p><i>Dan - Je suis sensible et j'ai peur d'être rejeté. J'étais rejeté par les autres quand j'étais petit.</i>  <i>Cyril - Comment tu as fait pour changer ça ?</i>  <i>Dan - J'ai appris à changer mon comportement avec les autres.</i>  <i>Cyril - Tu as mis un masque ?</i>  <i>Dan - Oui c'est ça.</i>  <i>Cyril - Sur la photo tu pourrais montrer que tu enlèves le masque.</i>  <i>Dan - Oui ça marche, c'est une bonne idée.</i>  <i>Cyril - Mais il faut que ça te plaise.</i>  <i>Dan - En fait je n'ai pas d'idée, je suis un peu bloqué.</i></p> <p>Débriefing de la photo en groupe :</p> <p><i>Dan - C'était difficile de partager des trucs comme ça mais on plonge, on va à 100% et on va voir ce qui se passe.</i>  <i>Ce qui est positif, c'est le fait que je m'expose parce que j'enlève les lunettes, ce qui veut dire que j'enlève le masque.</i></p>	<p>Préparation de la photo en groupe :</p> <p><i>Dan - Après, dans le groupe, on devait partager, je me suis dit : bon, on y va, avec plein de force. Je l'ai partagé parce que je me suis dit que c'était le but de l'exercice [...] mais je me suis senti un peu bizarre après d'avoir partagé des trucs comme ça, des peurs. Je me suis même demandé si je ne le regrettais pas. Je me suis senti inconfortable.</i>  <i>[...]J'ai dit : la peur d'être rejeté. Comme j'étais le seul étranger, peut-être que j'ai eu cette peur bizarre. Je souris beaucoup au début, je pense que ça montre que j'étais nerveux. [...]Mais je savais pourquoi j'étais là et j'étais vraiment motivé, je voulais battre les émotions négatives.</i>  <i>Chercheur – Ton objectif c'est de rester, de combattre ça alors ?</i>  <i>Dan – D'apprendre surtout, mais ça c'était le prix à payer j'imagine.</i></p>

Voici l'analyse locale de l'activité de Dan issue de ces deux extraits :

<b>Séquence 4 - jour 3</b>
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fait part au groupe de ce qu'il montre peu habituellement</li> <li>2. Se sent différent du groupe</li> <li>3. Échange en particulier avec un membre de son groupe (Cyril) qui lui propose une mise en scène</li> <li>4. Éprouve de l'inconfort après s'être dévoilé au groupe</li> <li>5. Se met en scène sur la photo en mimant le fait d'enlever ses lunettes de soleil</li> <li>6. Débriefe avec le groupe</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La consigne de l'exercice</li> <li>2. Le partage d'expérience</li> <li>3. Le discours de Cyril</li> </ol>
<p align="center"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Répondre à la consigne de l'exercice</li> <li>2. S'investir dans la formation</li> <li>3. Se montrer davantage tel qu'il est</li> <li>4. Surmonter sa peur d'exprimer ses émotions</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à devoir partager ses émotions avec le groupe</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> le partage des émotions peut être constructif</p>
<p align="center"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Émergence d'un type : exprimer ses émotions est plus confortable en dyade qu'en groupe</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> se montrer davantage tel qu'il est/ surmonter sa peur d'exprimer ses émotions en groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> Les autres l'acceptent comme il est</p>

Tableau 28 : analyse locale de l'activité de Dan dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - jour 3

Lors des deuxième et troisième phases de l'exercice photo, la préoccupation première de Dan est de répondre à la consigne de l'exercice (eR n°1). Fort du partage d'expérience avec Marielle (sR), il cherche également à surmonter sa peur d'exprimer ses émotions au reste du groupe (eR n°4). Cependant, exprimer ses émotions au groupe (USE n°1) s'avère moins confortable qu'en dyade (I). Le fait d'être exposé au regard des autres fait émerger un éprouvé négatif (US n°4) mais n'oriente pas pour autant une tendance d'activité orientée vers l'évitement. Suivant les conseils d'un membre de son groupe, Cyril (USE n°3 + R n°3), sa mise en scène, sur la photo,

symbolise la volonté de se dévoiler aux autres (USE n°5). Dan va donc jusqu'au bout de l'exercice malgré l'inconfort qu'il éprouve, car la volonté de s'investir dans la formation, donc de réaliser l'exercice avec le groupe, prime (eR n°2). Il en retire cependant une satisfaction qu'il exprimera au groupe lors du débriefing (USE n°6).

### 1.3.3 Assumer l'image renvoyée aux autres

La préoccupation « assumer l'image renvoyée aux autres » émerge chez Dan à l'issue du quatrième jour de formation. Cette journée, au lendemain de l'atelier photo, est consacrée aux différentes formes de communication dans les relations interpersonnelles. Lors du premier exercice, les participants ont pour consigne de former une ligne et de s'y placer en fonction de leur degré d'aisance en communication interpersonnelle (très à l'aise, vers la droite ; mal à l'aise, vers la gauche).

Dan est l'un des derniers à se placer dans la « ligne ». Après quelques secondes où il semble hésiter (il regarde notamment vers Cyril, qui s'est placé du côté des « plus à l'aise », à plusieurs reprises), il se place finalement au milieu. Il commente cette situation :

*Dan - On a fait un exercice avec comment on se sent, notre comportement et est-ce que c'est ça qu'on veut transmettre. Je me suis mis au milieu, c'était 50-50. Lui (montre Cyril), il était dans le coin où il a transmis, par son comportement, ce qu'il voulait transmettre. [...] Je me sens bien avec le rôle que j'ai pris, d'être le mec charmant avec le sens de l'humour mais [...] même si je le fais en dehors, ici je ne le sens pas encore (se touche le ventre), je me sens toujours angoissé. C'est pourquoi je ne suis pas allé de l'autre côté. Même si c'est ce que je transmets, ce n'est pas ce que je ressens, et je voudrais bien ressentir ça aussi.*

*Chercheur – Et ça t'a aidé de rencontrer des gens comme Cyril qui pour toi sont comme ça ?*

*Dan – Cyril il sait ce qu'il veut, il sait comment le prendre (mime) et il n'hésite pas à oser le faire. [...] Je pense que Cyril est quelqu'un qui pourrait vraiment m'aider avec qui je voudrais m'ouvrir, partager, pour qu'il me donne de l'expérience.*

Tableau 29 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Dan jour 4

Voici l'analyse locale de l'activité de Dan dans cette situation :

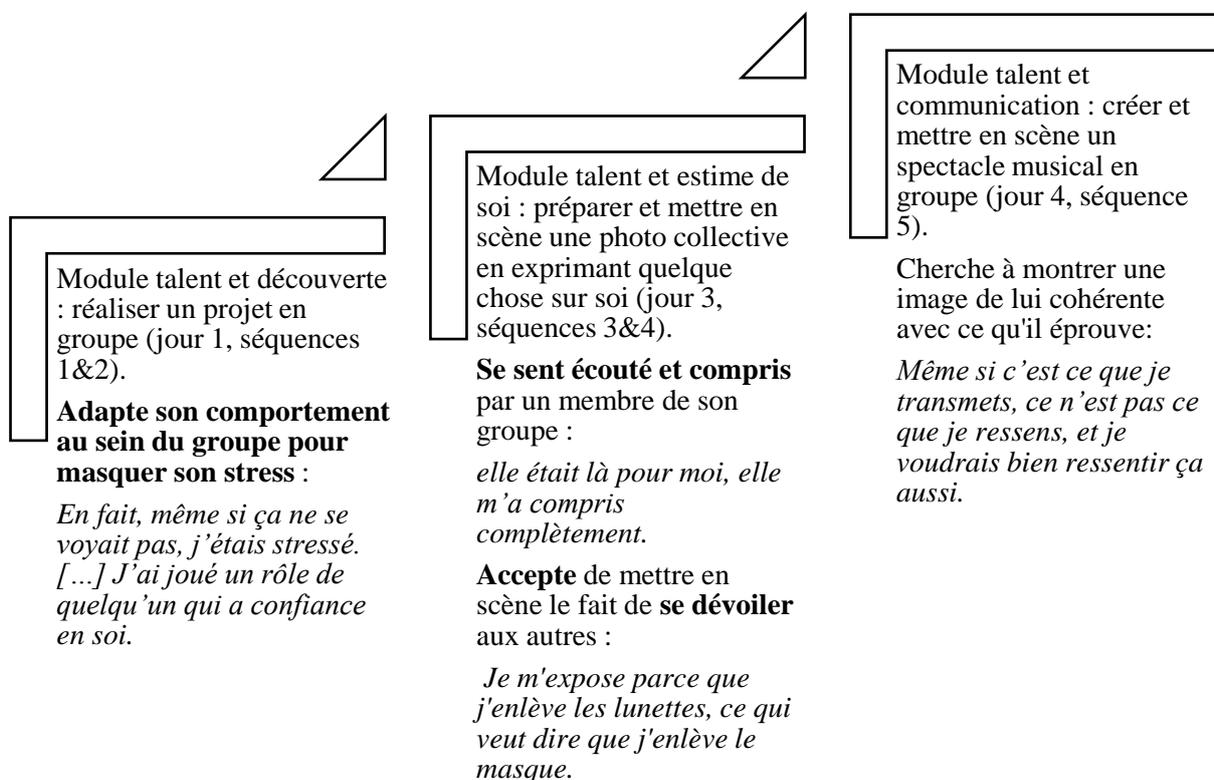
<b>Séquence 5 - jour 4</b>
<b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pose une question au formateur</li> <li>2. Se dirige vers le milieu de la ligne</li> <li>3. Pose une question à ceux qui se sont placés au milieu. Entend dire : « moyen »</li> <li>4. Regarde vers Cyril (qui est au bout de la ligne)</li> <li>5. Décide de rester au milieu de la ligne</li> </ol>
<b>Représentamen (R) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La consigne de l'exercice</li> <li>2. Voir Cyril se placer au bout de la ligne</li> </ol>
<b>Etat de préparation</b>
<b>Engagement (eR) :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Répondre à la consigne de l'exercice</li> <li>2. Se montrer tel qu'il est/ montrer une image de lui cohérente</li> </ol>
<b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée
<b>Référentiel (sR) :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sait qu'il est capable de se dévoiler aux autres</li> <li>2. Cyril l'a aidé à se mettre en scène sur la photo (jour 3)</li> </ol>
<b>Interprétant (I) :</b>
Émergence d'un type : se comparer à Cyril permet de mieux se définir
<b>Modification de l'état de préparation</b>
<b>Engagement (eR') :</b> assumer de se montrer tel qu'il est
<b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe
<b>Référentiel (sR') :</b> Cyril incarne un modèle à suivre

Tableau 30 : analyse locale de l'activité de Dan dans la situation "réfléchir sur son mode de communication" - jour 4

Dans cette situation, le choix de Dan survient après avoir observé les autres participants se placer sur la ligne et plus particulièrement Cyril (USE n°3 + USE n°4). L'aisance que ce dernier fait paraître en se plaçant au bout de la ligne fait signe pour Dan : l'image que Cyril renvoie est cohérente avec l'image qu'il a de lui-même (R n°2). La possibilité de faire cet exercice (R n°1) et de se comparer à Cyril pousse Dan à s'interroger sur lui-même (I). Il cherche donc à montrer lui aussi une image cohérente (eR n°2) en se plaçant au milieu de la ligne (USE n°5), ce qui lui permet de réduire l'écart entre l'image qu'il a de lui (faible confiance en soi) et l'image qu'il donne aux autres (forte confiance en soi). Ceci marque une transformation de son activité dans le sens où, contrairement aux jours précédents, Dan se sent capable de se dévoiler aux autres et de l'assumer (eR').

### 1.3.4 Schéma et conclusion du cours de vie de Dan

Le schéma qui suit propose de synthétiser le cours de vie de Dan en formation :



L'activité sociale-individuelle de Dan a donné lieu à des apprentissages entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. Ces apprentissages relèvent de transformations d'habitudes d'activité en lien avec l'image de soi montrée aux autres. À l'entrée en formation, la préoccupation principale de Dan est de s'intégrer au groupe. Il adapte ainsi son comportement de manière à masquer l'inconfort qu'il ressent (en jouant sur son sens de l'humour par exemple). Dan comprend que ce « masque » est inutile en acceptant de se dévoiler aux autres *via* une mise en scène sur une photo (jour 3). Cette mise en scène est possible grâce à l'interaction positive avec son binôme en amont. En acceptant de se montrer tel qu'il est, Dan modifie ainsi son rapport aux autres lors d'une autre situation de formation impliquant une mise en scène de soi (jour 4).

### 1.4 Description du cours de vie d'Alice

Cette section présente le cours de vie d'Alice relatif au projet : transformer son rapport aux autres. Il s'agit de décrire le lien et l'enchaînement des cours d'expérience (dimension intrinsèque) et les contraintes et effets extrinsèques relatifs à son état, sa situation, sa culture et

par là-même les éléments de l'environnement qui instrumentent certaines dimensions de son activité, à des périodes discontinues couvrant le temps de la formation. Les résultats de l'analyse sémiologique de séquences relatives au projet : transformer son rapport aux autres et ayant un lien entre elles visent à connaître l'activité sociale-individuelle d'Alice entre le jour 1 et le jour 5 de la formation.

Le cours de vie d'Alice sera décrit à partir de ses préoccupations récurrentes : 1) trouver sa place dans le groupe ; 2) exprimer ses émotions et ses besoins aux autres. L'objectif sera ensuite de décrire les transformations successives qui ont fait émerger les préoccupations et les ont fait évoluer, en fonction des liens de signification créés par Alice entre des moments séparés dans le temps et relatifs au projet : transformer son rapport aux autres.

### 1.4.1 Trouver sa place dans le groupe

#### 1.4.1.1 Communiquer efficacement avec les autres pour éviter le repli sur soi

La préoccupation «trouver sa place dans le groupe » est récurrente chez Alice, entre le jour 1 et le jour 4 de la formation. Cette préoccupation émerge lors de la situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe (le « jeu des avions »<sup>91</sup>) dès le jour 1 et perdure au jour 2. Le groupe d'Alice, qui a été formé par les formateurs au jour 1, est le même. Ce groupe, composé de six personnes, a pour consigne, au début du jour 2, de créer une animation de 30 secondes pour promouvoir sa start up (start up créée au jour 1). Alice commente la manière dont elle a perçu les interactions au sein du groupe et plus particulièrement entre Anaïs et elle :

*Alice - Elle (Anaïs) dit qu'il faut qu'on fasse un truc comme ça (mime). Elle voulait mobiliser tout le monde, c'était une bonne idée. À plusieurs reprises, on lui a dit : on n'a que 30 secondes. Elle continuait à poser son idée, en plus elle distribuait les rôles.*

*Chercheur - Toi tu ressens quoi quand elle fait ça ?*

*Alice - J'essaie de parler avec elle [...], j'essaie de la faire relativiser [...] mais elle n'a pas d'écoute. Donc moi, du coup, je me mets en retrait, pour éviter le conflit. Je me dis : je ne veux pas être la seule à discuter donc je me mets en retrait. Ça veut dire : je me referme. Alors que je voulais lâcher, m'impliquer davantage au sein du groupe, là je n'étais même pas à faire des petites choses comme la veille. Je ne savais même plus quoi faire. Il arrive un moment où je n'ai plus de fonction alors que j'étais censée organiser l'événement avec Alex, mais elle prend ma place. Et moi je fais quoi ? Et là, je me retrouve face à mes démons. C'est ma place, il faut que j'arrête d'attendre que les autres me la donne, je dois la prendre mais je ne sais pas comment la prendre.*

Tableau 31 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Alice jour 2

<sup>91</sup> Il s'agit de la même situation que pour Christine et Dan à une exception près : les différents défis qui constituent la réalisation du projet en groupe ont lieu entre le jour 1 et le jour 2 alors qu'ils n'avaient lieu qu'au jour 1 lors du recueil exploratoire.

Voici l'analyse locale de l'activité d'Alice dans cette situation :

<b>Séquence 5 - jour 2</b>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dit à Anaïs qu'ils n'ont que 30 secondes pour réaliser le défi</li> <li>2. Ne se sent pas écoutée par Anaïs/ se sent ignorée par Anaïs</li> <li>3. Reste silencieuse jusqu'à la fin de la préparation du défi</li> <li>4. S'isole du groupe</li> <li>5. Se dit qu'elle n'évolue pas</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <p>L'attitude d'Anaïs qui ignore ses remarques</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'investir dans le travail de groupe</li> <li>2. Se préserver</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à se confronter à une personnalité différente d'elle (Anaïs)</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> Anaïs a eu un comportement similaire au jour 1</p>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Valide le type : il est difficile d'affirmer sa place dans un groupe</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> affirmer sa place dans le groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> rencontre des difficultés à trouver et affirmer sa place dans un groupe</p>

Tableau 32 : analyse locale de l'activité d'Alice dans la situation "réaliser un projet en groupe" - jour 2

Dans cette situation, Alice cherche à s'investir dans le travail de groupe pour s'y intégrer (eR n°1). Elle connaît le groupe, ce qui lui permet d'anticiper le comportement d'Anaïs qu'elle juge directive (aR + sR). Cependant, le fait de ne pas avoir le retour qu'elle espère d'Anaïs (USE n°2 + R) freine son investissement dans la tâche collective et fait émerger une nouvelle préoccupation : se préserver (eR n°2). Cette préoccupation oriente une attitude de repli vis-à-vis du groupe qui, à son tour, ne l'implique pas dans le travail collectif (USE n°3 + USE n°4). Alice confirme ainsi sa difficulté à affirmer sa place dans un groupe (USE n°5 + I), ce qui fait à nouveau émerger la préoccupation en boucle (eR') : trouver le moyen de s'affirmer et de faire reconnaître sa place au sein du groupe, pour ne pas revivre la même situation.

#### 1.4.1.2 Se confronter au regard des autres : l'attribution du rôle de « soutien » dans le groupe

Dans la séquence suivante, une fois le défi réalisé, les formateurs organisent un débriefing. Les groupes ont pour consigne de lire la fiche des « rôles dans le groupe »<sup>92</sup> et de mener une réflexion à propos du travail collectif qu'ils viennent de réaliser, en deux étapes : 1) dans quel rôle chacun se perçoit ; 2) dans quel rôle chacun perçoit les membres de son groupe (en apposant des gommettes à côté du nom du rôle). Alice s'attribue un rôle (« soutien ») puis découvre le rôle dans lequel les membres de son groupe la perçoivent (il s'agit également du rôle de « soutien »). Elle commente cette situation :

*Alice - (Montre sa fiche des rôles) Je me suis dit : aujourd'hui, dans cette situation, je suis là (montre le rôle « soutien ») par dépit, parce que pour moi je n'étais nulle part, je n'avais absolument pas ma place. Donc je me suis mise là parce qu'il fallait bien que je me mette quelque part. Donc après évidemment (retourne la feuille et montre le rôle que les autres lui ont attribué) je suis là (montre le rôle « soutien »), moi-même je me suis identifiée là.*

*Chercheur - Tout le monde te met en « soutien ».*

*Alice - J'étais là (montre le rôle « soutien ») et je n'aurais pas voulu y être. Tout le monde était dans la réflexion, dans l'action et moi j'étais dans la relation. C'était mon challenge personnel, je voulais être au moins dans l'action alors que là j'étais dans du pur relationnel. On m'a toujours dit : toi tu es l'huile dans les rouages, c'est-à-dire je vais simplement observer et mettre une goutte d'huile. On me disait : il faut une personne comme ça. Mais aujourd'hui, je ne veux plus être cette personne. Aujourd'hui je dois être au moins dans l'action si je veux créer mon entreprise. Donc là, pour moi, c'était un échec. J'avais un challenge à relever et je ne l'ai pas relevé.*

Tableau 33 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Alice jour 2

Voici l'analyse locale de l'activité d'Alice dans cette situation :

---

<sup>92</sup> La fiche « rôles dans le groupe » est inspirée des travaux du psychosociologue R.M. Belbin sur le travail d'équipe. Les rôles présentés sur la fiche sont : 1) rôles de réflexion : priseur, concepteur, expert ; 2) rôles d'action : organisateur, propulseur, perfectionneur ; 3) rôles de relation : promoteur, coordinateur, soutien. Le rôle de « soutien » est décrit comme suit : « sociable, sensible et conciliant, il est attentif aux autres et à leurs besoins. Il est plein de tact. À l'écoute, il évite les frictions et recherche le consensus. Il bâtit le relationnel dans l'équipe ».

<b>Séquence 6 - jour 2</b>
<b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'attribue le rôle de soutien dans le groupe</li> <li>2. Colle des gommettes sur les fiches des autres</li> <li>3. Récupère sa fiche et l'observe pendant plusieurs secondes sans rien dire</li> <li>4. Compare sa fiche à celle des autres</li> <li>5. Dit à sa voisine qu'elle n'a pas réussi à prendre sa place</li> <li>6. Se sent en échec</li> </ol>
<b>Représentamen (R) :</b>
La quasi-totalité du groupe lui a attribué le rôle de « soutien »
<b>Etat de préparation</b>
<b>Engagement (eR) :</b> avoir une part active dans le travail de groupe, avoir un rôle d' « action »
<b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée
<b>Référentiel (sR) :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A des difficultés à s'affirmer vis-à-vis des autres</li> <li>2. Les autres la perçoivent comme un « soutien » au groupe »</li> <li>3. Le rôle de « soutien », rôle d'écoute et d'observation, est inutile dans un groupe</li> </ol>
<b>Interprétant (I) :</b>
Valide le type : les autres la perçoivent dans un rôle qu'elle rejette (écoute et tempérance)
<b>Modification de l'état de préparation</b>
<b>Engagement (eR') :</b> sortir de sa réserve, s'affirmer
<b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe
<b>Référentiel (sR') :</b> les autres la perçoivent comme un « soutien » au groupe

Tableau 34 : analyse locale de l'activité d'Alice dans la situation "débriefer avec le groupe" - jour 2

Cette situation incite Alice à être dans une posture réflexive. En réfléchissant sur ses actions au sein du groupe lors de l'exercice précédent, elle choisit de s'attribuer le rôle de « soutien » parmi ceux proposés sur la fiche (USE n°1). En effet, Alice estime qu'elle n'a pas été force de proposition car elle n'a pas été capable d'affirmer son point de vue dans le groupe (sR n°1). Elle s'attribue donc le rôle de « soutien » par dépit. En outre, elle constate que les autres la perçoivent également dans le rôle de « soutien » (USE n°3 + R). Le point de vue des autres permet à Alice de valider un type : les autres la perçoivent dans un rôle d'écoute et de tempérance (I + sR n°2). Or sa préoccupation est d'être reconnue comme une femme d'action, qui affirme son point de vue et sa position (eR) car c'est pour elle l'image d'une femme

entrepreneure. Cette situation qu'elle vit comme un échec (US n°6) fait émerger à nouveau sa préoccupation de départ : celle de s'affirmer vis-à-vis des autres pour trouver sa place (eR').

#### *1.4.1.3 Comprendre le regard des autres : l'acceptation du rôle de « soutien » dans le groupe*

À l'issue du jour 2, hors de l'environnement de formation, Alice échange avec son amie Christelle (qui participe aussi à la formation) à propos de son vécu de la journée et lui montre sa fiche des rôles. Alice commente cette situation au jour 3 :

*Alice - Il y a eu un grand débat avec Christelle hier soir. De l'avoir mis en mots, j'ai mieux compris. En fait, je ne suis pas en retrait dans le groupe, je suis l'observateur de la bienveillance et de la cohésion du groupe et c'est un élément intégral du groupe. Je me suis dit : oui c'est vrai, on a aussi besoin de cet élément. Aujourd'hui je me mets dans la posture de l'accompagnant et un accompagnant, à part apporter un soutien, comment on peut l'exprimer ? Donc finalement, le message que je n'avais pas compris à ce moment-là, les vignettes me disaient : tu es aujourd'hui à la bonne place. Je suis plus un soutien qu'un coordinateur. Ça m'a appris sur moi en me disant que je suis aujourd'hui à la juste place.*

*Chercheur - Si je comprends bien, le fait d'en avoir parlé hier soir avec Christelle, c'est ce qui t'a permis de réaliser ce que tu viens de dire ?*

*Alice – Oui, parce que ça m'a fait complètement changer mon point de vue d'avoir une autre vision.*

*[...] Je suis passée du noir au blanc. Ce matin, je n'avais plus cette boule, cette appréhension de ma place dans un groupe, donc beaucoup plus à l'aise avec moi-même et avec les autres.*

Tableau 35 : extrait de l'entretien de remise en situation - Alice jour 3

Voici l'analyse locale de l'activité d'Alice dans cette situation :

<b>Séquence 7 - jour 2</b>
<b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Échange avec Christelle sur leur vécu respectif</li> <li>2. Écoute le point de vue de Christelle à propos de sa situation</li> <li>3. Se dit que le rôle d'écoute et d'observation correspond à sa personnalité</li> <li>4. Se dit que l'écoute et d'observation sont essentielles aux métiers d'accompagnement</li> <li>5. Accepte le rôle de « soutien » qui lui a été attribué</li> <li>6. Epreuve davantage de confort à l'idée d'interagir avec les autres au jour 3</li> </ol>
<b>Représentamen (R) :</b>
Le discours de Christelle
<b>Etat de préparation</b>
<b>Engagement (eR) :</b> sortir de sa réserve, s'affirmer
<b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée
<b>Référentiel (sR) :</b> Le rôle de « soutien », rôle d'écoute et d'observation, est inutile dans un groupe
<b>Interprétant (I) :</b>
Invalide le type : Le rôle de « soutien », rôle d'écoute et d'observation, est inutile dans un groupe
<b>Modification de l'état de préparation</b>
<b>Engagement (eR') :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assumer le rôle d'écoute, d'observation et de tempérance dans le groupe</li> <li>2. Sortir de sa réserve, s'affirmer</li> </ol>
<b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe de manière plus confortable
<b>Référentiel (sR') :</b> le rôle d'écoute, d'observation et de tempérance est utile au groupe. C'est un rôle qui lui correspond.

Tableau 36 : analyse locale de l'activité d'Alice dans la situation "réaliser un projet en groupe" - jour 3

Au début du jour 3, l'état d'esprit d'Alice induit une transformation de son activité : elle cherche à assumer son rôle de « soutien » dans le groupe (eR'n°1) et anticipe les interactions avec les autres de manière plus confortable (aR' + USE n°6) en affirmant ce rôle (eR' n°2). Ces préoccupations surviennent à la suite d'un partage d'expérience avec son amie Christelle, la veille, hors du temps de formation (USE n°1). Le discours de Christelle fait signe : le rôle de « soutien » que le groupe lui a attribué, à savoir un rôle d'écoute, d'observation et de tempérance, est utile et correspond à sa personnalité (USE n°2 + R + USE n°3 + I). Ainsi Alice, dont la préoccupation au jour 2 était uniquement d'avoir un rôle d'action dans le groupe (eR), accepte l'idée que le groupe a besoin d'elle telle qu'elle est (USE n°5). L'acceptation de son rôle lui permet également de se projeter dans son futur métier d'accompagnant (USE n°4).

## 1.4.2 Exprimer ses émotions et ses besoins

### 1.4.2.1 Oser écrire à propos de soi pour accéder à ses émotions

La préoccupation « exprimer ses émotions et ses besoins » est la deuxième préoccupation récurrente chez Alice. Elle émerge au jour 3 lors d'un des ateliers individuels proposés par les formateurs<sup>93</sup>. Chaque atelier est suivi d'un débriefing que les participants doivent organiser en dyade, en s'appuyant sur les questionnaires fournis par les formateurs. Il s'agit ici de l'atelier d'écriture, dont la consigne est d'écrire sur soi de manière positive. Alice commente cette situation :

*Alice - [L'atelier d'écriture] c'est celui que je redoutais le plus parce qu'à chaque fois que j'étais dans une difficulté, dans une impasse dans ma vie, le message qu'on me donnait toujours c'était : écris. Ok mais j'écris quoi ? Je ne l'ai jamais fait parce que je ne lui donnais pas de sens.*

*Chercheur - Qu'est-ce qui fait que tu y vas quand même ?*

*Alice - Je me dis : allez ma grande, tu n'es pas venue pour t'amuser, tu es venue pour bosser sur toi. Donc j'y vais. Pascal (le formateur) m'a dit : tu peux revenir plusieurs fois. Du coup [...] je m'étais mis la barre beaucoup moins haute.*

*Chercheur - Et comment ça se passe ?*

*Alice - Je me dis : Est-ce que je vais réussir à écrire des choses positives et gentilles de moi ? Et j'ai écrit tout ça (montre son cahier. Une page est remplie aux 3/4). Je me suis même arrêtée. [...] Je me suis dit : tu vois, tu peux exprimer les choses. J'en ai parlé avec Louane après, au débriefing. Ça m'a fait du bien de parler en bien de moi, d'oser dire que j'étais une belle personne. Je lui ai dit et je l'ai noté : je n'ai pas fui, j'ai affronté. Je peux écrire de moi en positif. [...] Je me rends compte depuis 3 jours que je ne suis pas tant que ça dans l'émotion parce que j'ai toutes mes protections. J'ai très peur de mes émotions donc je les côtoie très peu. J'ai ouvert une porte donc il faut que j'y aille. J'aurai fini mon travail quand j'aurai touché le cœur.*

Tableau 37 : extrait de l'entretien de remise en situation - Alice jour 3

Voici l'analyse locale de l'activité d'Alice dans cette situation :

---

<sup>93</sup> Le jour 3, consacré à l'estime de soi, est organisé sous forme d'ateliers autonomes dans lesquels les participants circulent librement et passent le temps qu'ils souhaitent. Les thèmes des ateliers sont : la photo, l'écriture, la relaxation, le modelage, le collage. Les consignes pour chaque atelier et débriefing figurent sur les tablettes des participants. Les formateurs circulent dans les ateliers pour s'assurer de leur bon déroulement.

<b>Séquence 9 - jour 3</b>
<b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fait part de sa crainte au formateur et l'écoute</li> <li>2. Décide de s'investir dans l'atelier d'écriture</li> <li>3. Écrit à propos d'elle-même elle sans retenue</li> <li>4. Se dit qu'elle est capable de se décrire de manière positive et ressent du soulagement</li> <li>5. Partage son expérience avec Louane après l'atelier</li> <li>6. Se dit qu'elle a tout intérêt à exprimer davantage ses émotions</li> </ol>
<b>Représentamen (R) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La consigne de l'exercice</li> <li>2. L'échange avec le formateur</li> <li>3. Le partage d'expérience avec Louane</li> </ol>
<b>Etat de préparation</b>
<b>Engagement (eR) :</b> surmonter sa peur d'exprimer ses émotions, se dépasser
<b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à rencontrer des difficultés à écrire
<b>Référentiel (sR) :</b> pense qu'elle n'est pas capable d'écrire à propos d'elle-même et de ce qu'elle éprouve
<b>Interprétant (I) :</b>
Invalidation du type : écrire à propos de soi est dénué de sens Emergence du type : reconnaître et exprimer ses émotions participent à l'amélioration du rapport à soi et aux autres
<b>Modification de l'état de préparation</b>
<b>Engagement (eR') :</b> exprimer davantage ses émotions/ continuer à explorer ses émotions
<b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à faire d'autres ateliers impliquant de parler de soi
<b>Référentiel (sR') :</b> est capable de surmonter sa peur de parler d'elle-même

Tableau 38 : analyse locale de l'activité d'Alice dans la situation "réfléchir sur soi" - jour 3

Dans cette situation, Alice fait face à une rupture de ses habitudes d'activité. En effet, il lui est proposé, dans le cadre d'un exercice, d'écrire quelque chose de positif à propos d'elle-même (R n°1). Or, ce type d'exercice n'a jamais été signifiant pour elle. Elle s'estime donc incapable de répondre à la consigne<sup>94</sup> (sR) et craint l'idée de la page blanche (aR). Le discours du formateur, à qui elle fait part de ses craintes (USE n°1), fait signe : Alice peut réaliser l'exercice

<sup>94</sup> La consigne exacte de l'exercice est : « vous allez écrire un texte en vous mettant à la place d'un ange gardien. Cet ange gardien a pour mission de prendre soin de vous, de vous accompagner dans la vie et il a un regard toujours positif et bienveillant sur vous. Imaginez qu'il parle de vous à quelqu'un d'autre, écrivez ce qu'il dirait. Comme c'est un ange, il voit tout ce que vous faites de positif, tout ce que vous savez faire, pour vous et pour les autres ».

à son rythme. Elle l'interprète comme une ouverture de possibles (R n°2). Le discours du formateur, associé à sa volonté de se dépasser (eR), orientent son investissement dans l'exercice d'écriture (USE n°2 + USE n°3). Elle découvre ainsi sa capacité à exprimer, par écrit, un discours positif à propos d'elle-même (USE n°4). La deuxième étape de l'exercice, à savoir le débriefing en dyade (USE n°5), est l'occasion d'adopter une posture réflexive (R n°3). Cette réflexion sur l'action, *via* le partage d'expérience avec son binôme, fait émerger un type : exprimer quelque chose à propos de soi, par écrit, implique de vivre et d'exprimer des émotions (I). Alice considère cette découverte comme une étape importante pour améliorer son rapport à soi et aux autres. Elle cherche donc par la suite à continuer à explorer ce qu'elle éprouve pour mieux l'exprimer (eR').

#### *1.4.2.2 Se mettre en scène à travers la photo : la posture de la confiance en soi*

L'atelier auquel Alice choisit de participer, après l'atelier d'écriture, est l'atelier photo. Cet atelier propose aux participants de se mettre en scène à travers une photo individuelle ou collective, pour exprimer quelque chose à propos d'eux. Les formateurs proposent aux participants de choisir entre trois possibilités de photo : 1) mettre en scène une de leur qualité ; 2) mettre en scène une qualité qu'ils admirent chez les autres ; 3) mettre en scène un rêve qu'ils n'osent pas réaliser. Alice participe à l'élaboration d'une photo collective. Elle commente cette situation :

*Chercheur - La photo, tu devais...*

*Alice - Avoir une posture de winner. [...] Je veux travailler ma posture de winner parce que je sens que je n'ai pas de...charisme. Je me dis que ma posture n'est pas en accord avec ce qu'il y a là-dedans. On me prend toujours pour la pauvre petite fille fragile, hyper sensible alors que c'est toujours moi qui porte tout le monde. Donc je me suis dit qu'il faudrait que j'apprenne à l'exprimer.*

*Chercheur - Le fait de l'avoir fait, qu'est-ce que ça te procure ?*

*Alice - J'ai mon coach de préparation, Adèle. Je lui dis : c'est comment un winner ? Elle me dit : qu'est-ce que tu veux vraiment ? Je veux un travail. Tu le veux vraiment ? Oui. Non, non, tu n'es pas un winner, tu le veux vraiment ? Elle me l'a dit au moins 10 fois ! OUI JE LE VEUX ! Pour sortir ça. J'ai commencé à sentir. Pendant 2 secondes 1/2, j'ai été dans la posture d'un winner.*

*Chercheur - Et tu t'es sentie comment ?*

*Alice - Déjà je peux le faire. J'ai compris grâce à ma super coach où il fallait aller le chercher (montre son ventre) parce que je n'étais jamais allée là. Je suis toujours dans la modération et là je suis allée chercher loin. Je vais aller le rechercher, je sais comment ça marche.*

Tableau 39 : extrait de l'entretien de remise en situation - Alice jour 3

Voici l'analyse locale de l'activité d'Alice dans cette situation :

<b>Séquence 10 - jour 3</b>
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Décide de mettre en scène une image de confiance en soi</li> <li>2. Suit les conseils d'Adèle et exprime à voix haute ce qui lui tient à cœur (trouver du travail)</li> <li>3. Pose sur la photo en souriant, les bras en l'air, poings serrés</li> <li>4. Se sent capable de montrer une image de confiance en soi</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La consigne de l'exercice : montrer une qualité qu'elle admire chez les autres sur la photo</li> <li>2. L'échange avec Adèle</li> </ol>
<p align="center"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> montrer une image d'elle différente <i>via</i> la photo</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> est sur la réserve vis-à-vis des autres</p>
<p align="center"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Validation du type : les autres sont une aide potentielle pour identifier ses propres ressources</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> exprimer davantage ses émotions/ continuer à explorer ses émotions</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à faire d'autres ateliers impliquant de parler de soi.</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> les autres sont une aide potentielle pour identifier ses ressources.</p>

Tableau 40 : analyse locale de l'activité d'Alice dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - jour 3

Dans cette situation, la possibilité de mettre en scène ce qu'elle admire chez les autres (R n°1) est l'occasion pour Alice de montrer l'image qu'elle souhaite montrer aux autres (eR). Elle choisit l'image du *winner*, qu'elle interprète comme une image de charisme et de confiance en soi (USE n°1), à l'opposé de ce qu'elle estime montrer aux autres (une image de personne introvertie) (sR). Alice cherche ainsi à rompre une habitude d'activité en adoptant sur la photo une posture extravertie (USE n°3). Pour cela, elle s'appuie sur les conseils d'un membre de son groupe (Adèle) qui l'écoute et l'aide à extérioriser ses envies et ses besoins (USE n°2). L'échange avec Adèle permet à Alice de valider un type : les autres représentent une aide potentielle pour découvrir ses propres ressources<sup>95</sup>(I). Ce constat confirme sa volonté d'exprimer davantage ses émotions, ses besoins et ses envies aux autres (eR').

<sup>95</sup> Le fait de considérer les autres comme une aide pour se découvrir était présent dans la structure d'anticipation d'Alice à l'entrée en formation.

### 1.4.2.3 Oser faire part de son inconfort à l'autre : la posture de l'affirmation de soi

À l'issue du jour 3, une soirée festive est proposée aux participants. Lors de cette soirée, Alice vit mal une remarque que lui fait une autre participante, Marie-Laure. L'inconfort qu'elle a éprouvé à ce moment-là fait émerger une préoccupation au début du jour 4 : faire part à Marie-Laure de ce qu'elle a éprouvé<sup>96</sup>. Elle commente cette situation à l'issue du jour 4 :

*Alice - Ce matin, je me suis dit : il faut que je lui dise qu'elle ne m'a pas laissé ma place dans ce moment-là et que j'ai ressenti des émotions. C'était le challenge de la journée, voir Marie-Laure et lui dire ça. C'est quelque chose que je n'ai jamais fait dans ma vie. La journée se déroulait, je me disais : je n'aurai jamais l'espace.*

*Et j'ai parlé avec elle ce soir. J'ai exprimé tout ça. [...] Elle m'a dit : j'ai fait un pas en avant et puis je me suis dit que j'avais fait une bêtise donc j'ai fait un pas en arrière. Je la laisse parler et puis je lui dis : tu m'as fait du mal. Je vais t'expliquer comment je l'ai ressenti. Tu ne m'as laissé aucun espace. J'ai besoin d'avoir ma place et mon espace. 47 ans ½ et je dis ça pour la première fois. Que je veux avoir ma place. Ça ne m'a pas fait mal, je n'ai pas eu peur. En n'étant pas dans l'agacement ou l'irritation, en étant neutre. C'est un univers particulier donc je me dis : elle est aussi en capacité d'être dans la bienveillance puisqu'elle me dit qu'elle l'est, donc de bien accueillir ce que j'ai à lui dire.*

Tableau 41 : extrait de l'entretien de remise en situation - Alice jour 4

Voici l'analyse locale de l'activité d'Alice dans cette situation :

---

<sup>96</sup> Alice a souhaité, au début du jour 4, raconter cette situation lors de l'entretien prévu à la fin de la journée car elle était signifiante pour elle. Il n'existe pas de traces, ni de leur échange à la soirée festive du jour 3, ni de leur échange à la fin du jour 4.

<b>Séquence 15 - jour 4</b>
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Attend la fin de la journée pour parler à Marie-Laure</li> <li>2. L'écoute puis lui fait part de ce qu'elle a éprouvé suite à sa remarque de la veille</li> <li>3. Se dit qu'elle réussit à exprimer ses besoins aux autres pour la 1<sup>ère</sup> fois</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La remarque de Marie-Laure à la soirée festive de la veille (jour 3)</li> <li>2. L'environnement facilitant de la formation</li> </ol>
<p align="center"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> exprimer ses éprouvés à Marie-Laure</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à ce que Marie-Laure l'écoute</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> a l'habitude de taire ce qu'elle éprouve</p>
<p align="center"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Émergence du type : il est possible d'exprimer ses éprouvés et ses besoins aux autres sans prendre de risque</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> exprimer ses éprouvés et ses besoins aux autres si nécessaire</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> non documentée</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> est capable d'exprimer ses éprouvés aux autres</p>

Tableau 42 : analyse locale de l'activité d'Alice dans la situation "faire part de son inconfort à l'autre" - jour 4

Cette situation marque une transformation chez Alice dans son rapport aux autres et est l'actualisation d'une préoccupation présente à l'esprit d'Alice tout au long du jour 4 : réussir à parler de ce qu'elle a éprouvé à la personne qui lui a fait une remarque (eR). La perception d'un environnement facilitant (*bienveillant*) (R n°2 + aR) incite Alice à rompre une habitude d'activité (sR) en faisant part à Marie-Laure de ce qu'elle a éprouvé la veille (R n°1 + USE n°2). Elle découvre ainsi qu'elle est capable non seulement d'exprimer ses éprouvés mais aussi d'exprimer ses besoins aux autres (USE n°3), sans que cela n'affecte son rapport aux autres (I).

### 1.4.3 Schéma et conclusion du cours de vie d'Alice

Le schéma qui suit propose de synthétiser le cours de vie d'Alice en formation :

Module talent et collaboration : réaliser un projet en groupe (jour 2, séquences 5 à 7).

Cherche à **trouver sa place** dans le groupe :

*C'est ma place, je dois la prendre mais je ne sais pas comment la prendre.*

**Rejette la place de "soutien"** que le groupe lui a attribuée :

*J'étais là (montre le rôle « soutien ») et je n'aurais pas voulu y être.*

Réalise que cette place est **utile au groupe** :

*Je suis l'observateur de la bienveillance et de la cohésion du groupe et c'est un élément intégral du groupe.*

Module talent et estime de soi : exprimer quelque chose sur soi par l'écriture/ la photo (jour 3, séquences 9&10).

**Ose écrire des choses positives** sur elle :

*Ça m'a fait du bien d'oser dire que j'étais une belle personne. Je peux écrire de moi en positif.*

Se met en scène dans une **posture de confiance** en elle :

*Pendant 2 secondes 1/2, j'ai été dans la posture d'un winner.*

Veut **exprimer davantage ce qu'elle éprouve** aux autres :

*J'ai ouvert une porte donc il faut que j'y aille.*

Module talent et expression : présenter son expérience TalentCampus (jour 4, séquence 15).

**Ose s'affirmer** vis-à-vis d'un membre de son groupe, exprimer son inconfort et ses besoins :

*Je lui dis : tu m'as fait du mal. Je vais t'expliquer comment je l'ai ressenti. Tu ne m'as laissé aucun espace. J'ai besoin d'avoir ma place et mon espace. 47 ans 1/2 et je dis ça pour la première fois.*

L'activité sociale-individuelle d'Alice a donné lieu à des apprentissages entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. Ces apprentissages relèvent de transformations d'habitudes d'activité en lien avec la place prise dans le groupe. La préoccupation principale d'Alice réside dans la volonté de trouver sa place dans le groupe. La découverte de l'utilité de la place qu'elle prend naturellement (écoute et tempérance) résulte des interactions (à la fois positives et négatives) avec les membres du groupe, dans une situation de formation impliquant la réalisation d'un projet collectif et des temps de réflexion sur l'action (jour 2). L'acceptation de sa place dans le groupe incite Alice à développer la confiance en soi (jour 3), confiance qu'elle ancre par écrit puis qu'elle met en scène, avec l'aide de son binôme, sur une photo. Ces situations de formation suivies d'une réflexion sur l'action et impliquant une interaction en dyade permettent à Alice de comprendre l'importance d'exprimer ses besoins et ce qu'elle éprouve. Elle ose ainsi s'affirmer davantage vis-à-vis des autres, dans le cadre sécurisant de la formation.

## **1.5 Description du cours de vie d'Elen**

Cette section présente le cours de vie d'Elen relatif au projet : transformer son rapport aux autres. Il s'agit de décrire le lien et l'enchaînement des cours d'expérience (dimension intrinsèque) et les contraintes et effets extrinsèques relatifs à son état, sa situation, sa culture et par là-même les éléments de l'environnement qui instrumentent certaines dimensions de son activité, à des périodes discontinues couvrant le temps de la formation. Les résultats de l'analyse sémiologique de séquences relatives au projet : transformer son rapport aux autres et ayant un lien entre elles visent à connaître l'activité sociale-individuelle d'Elen entre le jour 1 et le jour 5 de la formation.

Le cours de vie d'Elen sera décrit à partir de ses préoccupations récurrentes : 1) affirmer un rôle de coordination dans le groupe ; 2) assumer ce rôle dans le groupe. L'objectif sera ensuite de décrire les transformations successives qui ont fait émerger les préoccupations et les ont fait évoluer, en fonction des liens de signification créés par Elen entre des moments séparés dans le temps et relatifs au projet : transformer son rapport aux autres.

### **1.5.1 Affirmer un rôle de coordination dans le groupe**

#### *1.5.1.1 Éviter d'affirmer son point de vue pour s'intégrer au groupe*

La préoccupation « affirmer un rôle de coordination dans le groupe » émerge à l'issue du jour 1, lors d'une situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe (le « jeu des avions »). Le groupe a été formé de manière aléatoire par les formateurs et s'est réparti les tâches pour réaliser les défis qui leur sont demandés en lien avec la création d'une start up dans l'aéronautique. Elen travaille avec Clémence et Eloïse sur la conception d'une affiche publicitaire. Elle commente la situation :

*Elen - J'étais avec deux personnes (Clémence et Eloïse) avec qui j'étais moins à l'aise pour travailler, qui ont des personnalités différentes mais qui pouvaient me stresser un peu. [...] J'étais un peu... parce que c'est ma façon d'être, je n'aime pas imposer. En réalité, j'ai un caractère assez fort mais quand je suis en groupe, j'ai tendance à plutôt rechercher le consensus, à essayer de ne pas me mettre en avant. Je le fais volontairement. Je me sermonne : non, non, tu ne t'imposes pas, tu ne passes pas en force.*

*Chercheur - Tu fais toujours comme ça ?*

*Elen - Oui, quand je suis en groupe, j'ai tendance à me...à faire vraiment attention à ce que tout le monde ait sa parole.*

*Chercheur - Parce que spontanément, toi, tu as envie...*

*Elen - Il y a des moments où je me sens plus à l'aise pour coordonner, superviser un peu [...] mais je ne l'affirme pas comme tel. J'espère progresser sur ça dans la semaine. Je ne veux pas être dans la posture de : je dirige. Ça c'est mon gros travers parce qu'à la fois j'ai envie mais d'un autre côté je ne veux pas m'imposer parce que je n'ai pas envie qu'on soit dans le : elle s'impose.*

Tableau 43 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Elen jour 1

Voici l'analyse locale de l'activité d'Elen dans cette situation :

<b>Séquence 5 - jour 1</b>
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propose des idées pour l'affiche, écoute celles d'Eloïse et Clémence.</li> <li>2. Dit : Il nous reste un quart d'heure pour faire l'affiche.</li> <li>3. Epreuve de l'inconfort au contact de Clémence et Eloïse</li> <li>4. Choisit le consensus</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen (R) :</b></p> <p>L'attitude de Clémence et Eloïse (qui proposent des slogans pour l'affiche)</p>
<p align="center"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Éviter d'imposer son point de vue</li> <li>2. S'investir dans le travail de groupe</li> </ol> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> a l'habitude de prendre une posture neutre dans le groupe pour ne pas donner une image d'elle autoritaire</p>
<p align="center"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Non documenté</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> affirmer un rôle de coordination dans le groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler de nouveau en groupe</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> a l'habitude de prendre une posture neutre pour ne pas donner une image d'elle autoritaire</p>

Tableau 44 : analyse locale de l'activité d'Elen dans la situation "réaliser un projet en groupe" - jour 1

Dans cette situation, Elen rencontre des difficultés à travailler avec deux membres de son groupe (Clémence et Eloïse) (R). Face à l'inconfort qu'elle éprouve (USE n°3), elle choisit d'adopter une posture consensuelle (USE n°1 + USE n°4) car elle cherche avant tout à s'investir dans le travail de groupe (eR n°2) sans imposer son point de vue (eR n°1). Son attitude correspond à une habitude d'activité, qui consiste à réfréner l'envie de coordonner le groupe pour éviter de donner l'image de quelqu'un d'autoritaire (sR). Intégrer l'environnement de formation fait évoluer son faisceau de préoccupations : elle espère ainsi affirmer un rôle de coordination dans le groupe (eR').

#### *1.5.1.2 Oser adopter une posture de coordination dans le groupe*

Au début du jour 2, Elen retrouve le même groupe pour un nouveau défi en lien avec la réalisation d'un projet en groupe (le « jeu des avions »). Il s'agit de créer et de mettre en scène une animation de 30 secondes pour promouvoir la start up créée par le groupe la veille (jour 1). Le groupe se répartit à nouveau les tâches et Elen travaille à nouveau avec Clémence et Eloïse. Elle commente cette situation :

*Elen - Je sentais qu'Eloïse et Clémence avaient une certaine retenue et j'avais vraiment envie de leur faire passer le message : il ne faut pas qu'on se prenne au sérieux. [...] Je sentais qu'il commençait à y avoir des résistances parce que j'entendais à ma droite « je ne chante pas », à ma gauche « je ne danse pas » et je me suis dit : moi non plus en fait. Dans une situation de collectif avec un résultat attendu, il faut que chacun fasse un effort et arrive à mettre ses craintes... voilà.*

*Chercheur - Tu as senti que ça faisait un effet ?*

*Elen - Oui, c'est passé du coup parce qu'on est parties sur un truc, on a un peu chanté et un peu bougé notre corps.*

*[...] J'y suis allée à fond parce que je sentais qu'il y avait besoin d'une dynamique d'entraînement. J'ai ressenti le besoin de ne pas être en retrait mais de driver le truc. Là j'ai plus affirmé un rôle d'organisateur, de coordinateur parce que je ne fais pas forcément des propositions, je rebondis plus sur les propositions des uns et des autres. Elles (Clémence et Eloïse) ont parlé de chant, de danse et à partir de là on a construit ensemble.*

*Chercheur - Tu t'es sentie comment, de prendre cette place par rapport à hier ?*

*Elen - Je pense que ça me correspond bien, un rôle dans lequel je me trouve bien.*

Tableau 45 : extrait de l'entretien d'autoconfrontation - Elen jour 2

Voici l'analyse locale de l'activité d'Elen dans cette situation :

<b>Séquence 7 - jour 2</b>
<b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dit à Clémence et Eloïse : « je ne crains pas le ridicule » pour les faire relativiser</li> <li>2. Décide de coordonner la préparation du défi</li> <li>3. Collabore facilement avec Clémence et Eloïse</li> <li>4. Se sent en confort dans le rôle de coordination</li> </ol>
<b>Représentamen (R) :</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retrouve le même groupe que la veille (jour 1)</li> <li>2. Eloïse et Clémence montrent des inhibitions pour réaliser le défi</li> </ol>
<b>Etat de préparation</b>
<p><b>Engagement (eR) :</b> affirmer un rôle de coordination dans le groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> s'attend à travailler avec le même groupe</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b> a l'habitude de prendre une posture neutre pour ne pas donner une image d'elle autoritaire</p>
<b>Interprétant (I) :</b>
Émergence du type : il est possible de prendre un rôle de coordination de manière confortable, sans avoir de retour négatif des autres
<b>Modification de l'état de préparation</b>
<p><b>Engagement (eR') :</b> continuer à affirmer un rôle de coordination au sein du groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> est capable d'assurer ce rôle</p>

Tableau 46 : analyse locale de l'activité d'Elen dans la situation "réaliser un projet en groupe" - jour 2

Cette situation marque une transformation dans l'activité d'Elen, dans le sens où elle change de posture au sein du groupe. En effet, elle actualise sa préoccupation (eR) en affirmant une place de coordination dans le groupe (USE n°2). Être confrontée aux mêmes personnes que la veille (aR + R n°1) qui, de plus, ne montrent pas de signe d'investissement dans le défi à réaliser (R n°2) incite Elen à changer sa posture par rapport au jour 1 (USE n°1). Elle découvre que son action en tant que coordinatrice, non seulement correspond à sa personnalité (USE n°4), mais aussi est efficace vis-à-vis des autres (USE n°3). Le fait de se sentir capable d'assurer ce rôle (I) encourage Elen à continuer à l'affirmer (eR') dans les autres groupes dont elle fera partie pendant la formation (aR').

### 1.5.2 Assumer le rôle de coordination dans le groupe

La préoccupation « assumer le rôle de coordination » émerge suite à la préoccupation « affirmer un rôle de coordination dans le groupe ». Après avoir découvert qu'elle était capable de

coordonner les actions du groupe en interagissant de manière efficace, la préoccupation de se sentir légitime dans ce rôle va émerger chez Elen.

#### 1.5.2.1 *Accepter sa place dans le groupe à travers le regard des autres*

Après avoir réalisé le défi de l'animation en 30 secondes, les groupes sont invités à faire un débriefing. Les groupes ont pour consigne de lire la fiche des « rôles dans le groupe »<sup>97</sup> et de mener une réflexion à propos du travail collectif qu'ils viennent de réaliser, en deux étapes : 1) dans quel rôle chacun se perçoit ; 2) dans quel rôle chacun perçoit les membres de son groupe (en apposant des gommettes à côté du nom du rôle). Elen commente cette situation :

*Chercheur - Est-ce que tu arrives facilement à identifier les rôles qui te correspondent ?*

*Elen - Très rapidement j'ai vu que je me situais là (montre les rôles de réflexion sur la feuille), beaucoup plus là (montre les rôles de relation) et un peu là (montre les rôles d'action).*

*Chercheur - Après vous vous êtes attribué des rôles. Qu'est-ce que ça a donné pour toi ?*

*Elen - Ça m'a fait sourire parce que j'avais des trucs plutôt vers le bas (rôles de relation) et c'est ce qui ressort souvent sur mes compétences. La question que je me posais c'est : est-ce que finalement, en voyant ça et en sachant ça, il faut à tout prix que je veuille remplir là-haut (rôles de réflexion) ou est-ce qu'il faut que j'aie à fond là où j'ai déjà des gommettes (rôles de relation) pour en avoir encore plus ? [...] On se sent forcé de faire des choses et il faut peut-être admettre que ce n'est pas notre domaine de compétence, tout simplement.*

*[...] Je me rends compte que toutes ces compétences sont à mettre plutôt sur une ligne que sur une pyramide. Je pense que si j'avais identifié ça plus tôt, ça ferait longtemps que je serais à l'aise avec ces fonctions-là (coordination) parce que ce n'est pas parce que tu fais ça que tu commandes.*

Tableau 47 : extrait de l'entretien de remise en situation - Elen jour 2

Voici l'analyse locale de l'activité d'Elen dans cette situation :

---

<sup>97</sup>Il s'agit de la même situation que celle décrite dans le cours de vie d'Alice. Alice et Elen prennent appui sur leur fiche « rôles dans le groupe » pour l'entretien.

Séquence 8 - jour 2
<p align="center"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'attribue des rôles en s'appuyant sur les rôles décrits sur la fiche</li> <li>2. Découvre les rôles que lui ont attribués les autres (rôles de relation)</li> <li>3. Se dit que les autres confirment les rôles qui lui sont attribués dans le cadre professionnel</li> <li>4. Se dit qu'il est préférable de s'accepter</li> <li>5. Se dit que tous les rôles sont essentiels au bon fonctionnement d'un groupe</li> </ol>
<p align="center"><b>Représentamen (R) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les autres lui ont attribué des rôles de relation (dont le coordinateur fait partie)</li> <li>2. La description des rôles sur la fiche</li> </ol>
<p align="center"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> être reconnue dans un rôle de coordination dans le groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée</p> <p><b>Référentiel (sR) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Est capable d'assurer ce rôle dans le groupe</li> <li>2. Est reconnue dans des rôles de relation dans le cadre professionnel</li> </ol>
<p align="center"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Emergence du type : le rôle de coordination lui est légitime</p> <p>Invalidation du type : coordonner un groupe signifie diriger le groupe</p>
<p align="center"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> assumer le rôle de coordination au sein du groupe</p> <p><b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe</p> <p><b>Référentiel (sR') :</b> le rôle de coordination lui est confortable et légitime</p>

Tableau 48 : analyse locale de l'activité d'Elen dans la situation "débriefer sur les rôles dans le groupe" - jour 2

Dans cette situation, l'artefact fiche « rôles dans le groupe » a une fonction signifiante pour Elen. D'une part, elle découvre que les rôles que lui ont attribués les membres du groupe (USE n°2 + R n°1) sont similaires à ceux qu'elle s'est attribués (USE n°1), à savoir des rôles de relation, dont le rôle de coordination fait partie. Le point de vue des autres est d'autant plus signifiant qu'il confirme celui de ses pairs dans le cadre professionnel (USE n°3). Ce constat fait émerger chez Elen un type : le rôle de coordination, dans lequel elle se sent en confort, lui est légitime puisqu'elle est reconnue dans ce rôle par les autres (I). D'autre part, la découverte des différents rôles regroupés en catégories sur la fiche (réflexion, action, relation) (R n°2) permet à Elen d'invalidier un type : la coordination est un rôle qui lui est accessible car tous les rôles sont importants dans le travail collectif (I). Ce constat fait émerger une nouvelle

préoccupation chez Elen : assumer le rôle de coordination (eR') dans lequel elle est reconnue (sR'), en s'appuyant sur cette légitimité.

#### 1.5.2.2 Éprouver la posture de coordination au sein du groupe pour se réguler

Au cours du jour 5, dédié à l'expression corporelle et à la mise en scène de soi, Elen travaille de nouveau en groupe (groupe différent des jours 1 et 2). Le groupe a pour consigne de préparer une saynète de 5 minutes qui résume leur vécu de la formation entre le jour 1 et le jour 5. Elen commente cette situation :

*Chercheur - Comment ça s'est organisé dans le groupe ?*

*Elen - Tout le monde a commencé tout de suite à parler, je leur ai dit : attendez, comment on s'organise ? Il faut qu'on se donne un temps limité et après, en fonction de toutes les idées, on les organise et puis on voit comment on scénarise. Ça avait l'air de convenir à tout le monde sauf à Sylvette qui m'a fait une résistance...elle faisait semblant de ne pas comprendre ce que je disais. Elle continuait son brainstorming. [...]J'ai observé Sylvette qui continuait à aller jusqu'au bout des idées, à en jeter d'autres. J'ai essayé de recadrer et j'ai vu que ça n'accrochait pas. Du coup, on a fait un brainstorming qui a duré beaucoup plus longtemps, on a proposé des idées et en même temps on les a imaginées sur scène. On a fait un amalgame des deux. C'est aussi une méthode qui a fait son chemin puisqu'on y est arrivés.*

*[...] Je me suis fait la remarque : il faut être souple, il faut s'adapter. [...] Je me rends compte qu'il faut être vigilant parce que des fois il faut savoir s'arrêter, être à l'écoute aussi et mettre un peu d'eau dans son vin. Il faut que je travaille là-dessus parce que quand je suis lancée, j'ai tendance à foncer. Or, il faut rester à l'écoute et ne pas hésiter à dire : ok, on fait comme tu dis.*

Tableau 49 : extrait de l'entretien de remise en situation - Elen jour 5

Voici l'analyse locale de l'activité d'Elen dans cette situation :

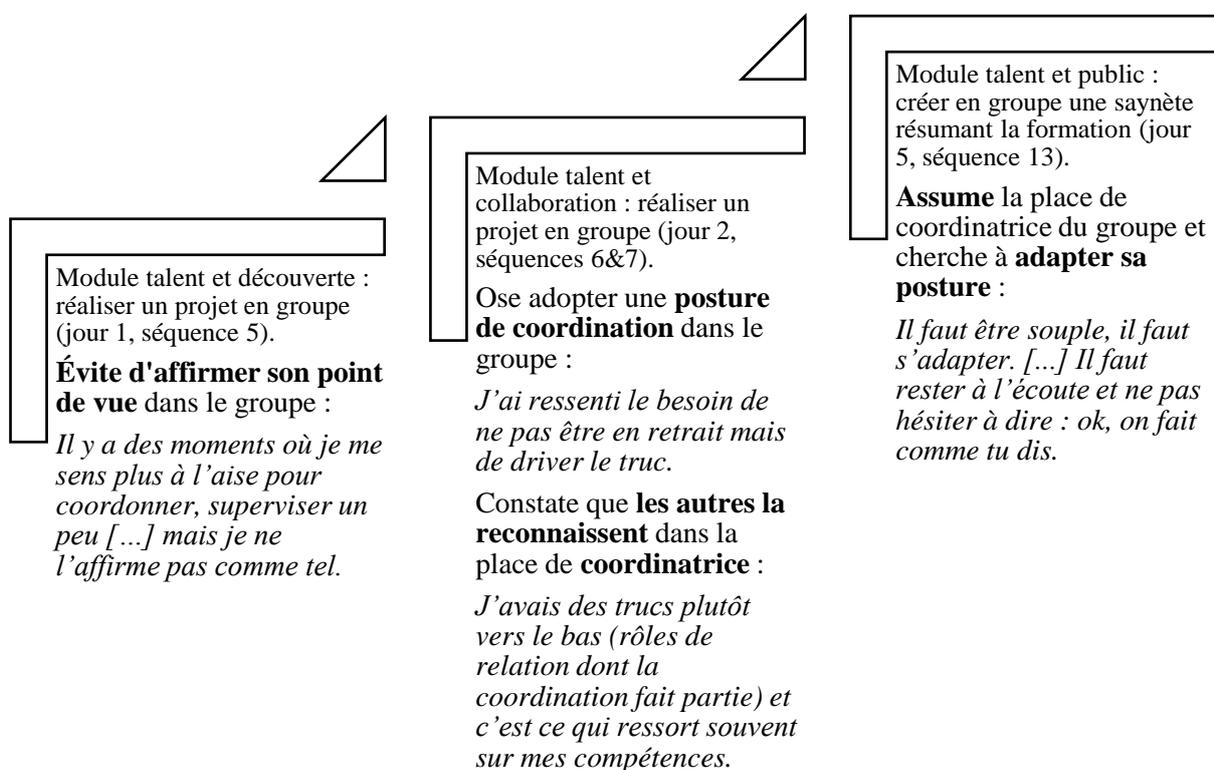
<b>Séquence 13 - jour 5</b>
<p style="text-align: center;"><b>Unités significatives élémentaires (USE) :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propose des idées d'organisation au groupe</li> <li>2. Observe que Sylvette suit une autre idée</li> <li>3. Tente d'amener Sylvette à son idée</li> <li>4. Décide d'associer les idées de chaque membre du groupe</li> <li>5. Observe que cette stratégie fonctionne</li> <li>6. Se dit qu'il est essentiel pour un coordinateur d'être flexible</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Représentamen (R) :</b></p> <p>L'attitude de Sylvette qui suit sa propre idée en dépit de ses propositions</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etat de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR) :</b> assumer le rôle de coordination dans le groupe  <b>Actualité potentielle (aR) :</b> non documentée  <b>Référentiel (sR) :</b> le rôle de coordination lui est confortable et légitime</p>
<p style="text-align: center;"><b>Interprétant (I) :</b></p> <p>Émergence d'un type : le rôle de coordination nécessite des capacités d'écoute et de flexibilité</p>
<p style="text-align: center;"><b>Modification de l'état de préparation</b></p> <p><b>Engagement (eR') :</b> avoir une posture plus adaptée dans la coordination du groupe  <b>Actualité potentielle (aR') :</b> s'attend à travailler à nouveau en groupe  <b>Référentiel (sR') :</b> le rôle de coordination lui est confortable et légitime mais nécessite des ajustements</p>

Tableau 50 : analyse locale de l'activité d'Elen dans la situation "se mettre en scène au sein d'un projet collectif" - jour 5

Dans cette situation, Elen cherche à assumer le rôle de coordination dans le groupe (eR), forte de la légitimité qui lui a été apportée au jour 2 (sR), en étant force de proposition dans le groupe (USE n°1). Cependant, l'attitude d'un des membres du groupe (Sylvette) lui apparaît comme un signe de non adhésion à ses propositions (USE n°2 + R). Après avoir tenté d'amener Sylvette à son idée sans résultat (USE n°3), Elen décide d'associer le point de vue de Sylvette au sien (US n°4) et observe que cela fonctionne puisque le groupe réussit à répondre à la consigne (USE n°5). Elle découvre ainsi que le rôle de coordinateur implique des capacités qu'elle n'avait pas anticipées, telles que l'écoute et la flexibilité (USE n°6 + I). En construisant ce type, Elen affine ses préoccupations quant à son rôle de coordination (eR') dans une situation future impliquant un travail collectif (aR').

### 1.5.3 Schéma et conclusion du cours de vie d'Elen

Le schéma qui suit propose de synthétiser le cours de vie d'Elen en formation :



L'activité sociale-individuelle d'Elen a donné lieu à des apprentissages entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. Ces apprentissages relèvent de transformations d'habitudes d'activité en lien avec la place prise dans le groupe. Dans des situations de formation impliquant la réalisation d'un projet en groupe, Elen cherche à rompre des habitudes d'activité en s'essayant à une posture de coordination (jour 2) après avoir adopté une posture de recul vis à vis des autres membres du groupe (jour 1). Les situations impliquant une réflexion sur l'action, en particulier le débriefing consacré aux « rôles dans le groupe » avec la fiche descriptive, permettent à Elen de comprendre que la place qu'elle souhaite prendre dans le groupe (coordination) lui est légitime, par la reconnaissance des autres. La posture réflexive permet également à Elen de s'accepter telle qu'elle est. L'acceptation de soi et la confiance en soi qui en résultent font émerger chez Elen une volonté de prendre spontanément la place de coordinatrice (jour 5). Elen comprend ainsi que cette place requiert des dispositions intra et interpersonnelles telles que l'humilité, l'adaptation et l'écoute.

## 1.6 Transformer son rapport aux autres : constats après la formation

Après avoir décrit les cours de vie de Christine, Dan, Alice et Elen dans leur singularité, cette section présente les modifications repérées dans l'activité des quatre participants jusqu'à six mois après la formation, en lien avec le cours de vie relatif au projet : transformer son rapport aux autres.

### 1.6.1 Transformation du rapport aux autres dans le cadre professionnel

Les quatre participants s'expriment principalement à propos des transformations de leur rapport aux autres et de leur développement dans le cadre professionnel. Les transformations survenues lors de la formation s'actualisent dans la vie professionnelle des participants. Pour Christine par exemple, cela se traduit par un investissement dans des projets qui impliquent de se mettre en avant : *Dans des situations qui sont anxiogènes pour moi comme être dans un plus grand groupe, je me suis positionnée dans les projets dans lesquels je serai en visibilité (+3mois)*. Christine ose davantage s'exposer aux autres. Pour Elen, la volonté d'assumer la place de coordinatrice s'actualise en situation professionnelle : *Quand je suis en réunion d'équipe ou autres, j'essaie d'être plus à l'aise, de régler les choses, d'organiser (+3 mois)*. La reconnaissance de cette place par les autres lui permet d'envisager avec plus de confort le travail de groupe.

À l'issue de la formation, les transformations prennent la forme d'une nouvelle habitude d'activité dans le rapport aux autres, dans le cadre professionnel. Dans le cas d'Alice, la transformation de ses habitudes d'activité en lien avec son rapport aux autres et l'acceptation de sa place dans un groupe est une aide pour s'acculturer à un nouvel environnement de travail : *Je commence un nouveau travail dans un environnement que je ne connais pas du tout. Et finalement, j'ai trouvé ma place. Je suis plutôt dans la posture de créer une cohésion. Je l'ai accepté et aujourd'hui je l'utilise avec conscience. (+3 mois/+6 mois)*. Dans le cas de Dan, l'acceptation de soi et la volonté d'exprimer ce qu'il éprouve lui permet de travailler plus sereinement avec les autres dans le cadre de projets collectifs pour ses études : *J'ai rencontré des personnes qui m'ont cassé les pieds. Je n'ai pas très bien géré mes émotions et j'ai été un peu agressif. Mais depuis, on en a parlé ensemble et maintenant ça va mieux. Je [leur] ai expliqué comment je me sentais et je [leur] ai demandé quel était le problème (+6 mois)*.

Qu'il s'agisse du rôle pris dans le groupe ou de l'expression de ses éprouvés et de ses besoins, les participants semblent interagir de manière plus efficace avec les autres.

### **1.6.2 Lien avec la transformation du rapport à soi**

La transformation du rapport aux autres est passée, durant la formation, par une acceptation de soi, le plus souvent par l'acceptation de sa place dans le groupe. C'est notamment le cas de Christine qui s'appuie sur ce qu'elle a vécu et appris en formation (être utile au groupe n'est pas réservé aux « rôles d'action ») pour assumer sa place au sein d'un groupe : *Comprendre que la qualité d'écoute c'est une vraie qualité, qu'on peut avoir sa place en étant dans le rôle du pacificateur et d'écoute. Je le vis moins comme un défaut (+6 mois).*

Trois mois et six mois après la formation, les participants indiquent qu'ils ont une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Elen retient que les situations créées et mises en œuvre par les formateurs permettent de mieux se connaître : *ce qu'on découvre à travers le travail en ateliers sur soi (+6 mois)*. La transformation du rapport à soi se révèle être une transformation de la pensée sur soi puisque les participants s'acceptent davantage tels qu'ils sont, dans leur force comme dans leur vulnérabilité, comme le formulent Alice : *Une meilleure identification de mes points à travailler et puis mes points forts que je n'avais pas conscience d'avoir (+6 mois)* et Dan : *J'accepte ma sensibilité et mes points faibles (+3 mois)*.

Le regard, la reconnaissance des autres a joué un rôle déterminant dans cette prise de conscience, comme l'indique Dan : *Ce sont les gens que j'ai rencontrés qui m'ont donné cette force. J'ai beaucoup plus confiance en moi (+6 mois)*. En retour, ce nouveau rapport à soi influe sur le rapport aux autres et se traduit par davantage de confort dans les interactions, comme l'indique Alice : *Je ne savais pas où était ma place. Aujourd'hui que j'ai compris et accepté où était ma place, je suis plus au clair avec moi-même donc je suis plus à l'aise (+6 mois)*. Ainsi, les situations de formation impliquant une interaction avec les autres et en particulier une réflexion partagée sur l'action ont permis une reconnaissance de soi comme étant en capacité d'avoir une place dans un groupe.

### **1.6.3 Lien avec l'appropriation des artefacts**

La transformation du rapport aux autres, survenue pendant la formation, est médiée par des artefacts : la fiche « rôles dans le groupe » et ses gommettes, la photo, le carnet et le stylo

utilisés dans le cadre de l'atelier d'écriture, les messages écrits de la « boîte aux lettres »<sup>98</sup>. Ces artefacts instrumentent l'activité pendant la formation : la fiche « rôles dans la groupe » utilisée lors d'un débriefing, par exemple, fait émerger une réflexion sur l'action et sur la place dans le groupe de chaque participant. La mise en scène de soi sur une photo donne lieu à une acceptation de soi ou permet d'ancrer l'image qu'on aimerait donner aux autres.

La « boîte aux lettres » semble être l'artefact le plus signifiant pour les participants : *La reconnaissance des compétences par les petits mots dans la boîte aux lettres, ça pour moi ça a été incroyable* (Elen, +3 mois). Comme le formule Elen, les messages reçus pendant la formation sont signifiants pendant la formation et le restent après la formation. En effet, ils constituent une trace de la reconnaissance de soi par les autres.

Trois mois et six mois après la formation, les messages reçus sont considérés par tous comme une aide, une ressource lors de moments difficiles. Cependant, ils sont utilisés différemment par chaque participant qui se les approprie en fonction de ses besoins, de son expérience de vie et de formation : Elen y pense sans forcément relire les mots ; Dan sort les mots de l'enveloppe pour les relire : *quand j'ai des petits moments difficiles je les relis et je me sens beaucoup mieux* ; Alice choisit de les afficher chez elle pour les avoir sous les yeux : *À chaque fois que je suis devant une situation délicate, que je dois prendre une décision, m'affirmer, j'ai accroché les petits mots sur un tableau et si j'ai un doute, je vais au tableau et je relis les mots*. L'artefact participe à la transformation du rapport à soi et aux autres, dans le sens où il permet une reconnaissance de l'autre (écrire un message positif à quelqu'un), une reconnaissance de soi par les autres (recevoir un message positif de la part de l'autre) ou une reconnaissance de soi par soi (écrire quelque chose de positif sur soi-même).

De manière générale, des artefacts conçus par les formateurs-concepteurs font l'objet d'une appropriation par les participants après la formation. Dans le cas d'Alice, par exemple, le fait d'écrire sur soi de manière positive constitue une rupture des habitudes d'activité (Alice n'écrivait jamais lorsqu'elle se sentait en difficulté car elle n'en voyait pas l'utilité). L'écriture et ses artefacts sont donc signifiants et instrumentent la transformation du rapport à soi. Après la formation, Alice indique qu'elle continue à écrire régulièrement pour maintenir une posture réflexive sur ses actions et ses pensées : *J'ai commencé un journal de bord. C'est une décision*

---

<sup>98</sup> La « boîte aux lettres » en tant qu'artefact est analysée dans les résultats de l'étude synchronique. La fiche « rôles dans le groupe » et la photo sont également évoquées dans l'étude synchronique.

*que j'avais prise suite à TalentCampus car pour moi écrire était très difficile et donc j'écris quand j'ai besoin de refaire le point. Ça permet de conscientiser.*

## **1.7 Conclusion de l'étude diachronique**

La question inhérente à l'étude diachronique était la suivante : En quoi les transformations successives de l'activité et notamment du rapport à soi induisent-elles potentiellement des transformations dans l'activité sociale-individuelle ? Les hypothèses heuristiques étaient formulées ainsi : les participants transforment leur rapport à soi en développant la connaissance de soi et l'acceptation de soi, par l'interaction avec l'Autre ; la connaissance et l'acceptation de soi transforment le rapport aux autres en développant des dispositions comme l'écoute et l'empathie.

Les résultats de l'étude diachronique montrent que la transformation du rapport à soi passe par des étapes successives : 1) La connaissance de soi ; 2) l'acceptation de soi ; 3) l'estime de soi. La construction de connaissances sur soi et le lâcher-prise sur ce qui leur semblait être une faiblesse à l'entrée en formation permet aux quatre participants d'améliorer l'estime de soi. Cette transformation du rapport à soi est influencée par les interactions avec les autres et influence le rapport aux autres en retour. En effet, les participants, pendant et après la formation, développent leur rapport aux autres par une communication plus en accord avec ce qu'ils éprouvent et ce qu'ils désirent : proposition d'idées pour le projet collectif, expression de ses besoins, dévoilement de soi, etc. Ils comprennent également l'importance de la réciprocité dans les relations humaines.

Les étapes de transformation du rapport à soi émergent des interactions avec les autres apprenants dans des situations de formation qui impliquent l'auto-réflexion et la réflexion sur l'action individuelle ou collective (débriefings) ou la réflexion avant l'action individuelle ou collective (préparation des photos par exemple). Les interactions qui surviennent lors de ces situations sont médiées et médiatisées par des artefacts qui instrumentent l'activité (la photo par exemple). Ces situations seront analysées dans l'étude synchronique en prenant en compte les mises en œuvre et les intentions de formation qui s'y rattachent ainsi que l'activité réelle des quatre participants et des autres apprenants partenaires.

## ***2 Étude des cours d'action des participants sur un même épisode de formation : étude synchronique***

Ce chapitre présente les résultats de l'étude synchronique, à savoir une étude des différents cours d'action ou d'expérience sur une même situation ou épisode de formation. Il s'agit de décrire et analyser les situations de formation (entre le premier et le cinquième jour) identifiées comme significatives du point de vue des participants<sup>99</sup> dans leur activité et de les mettre en regard avec les intentions formulées par les formateurs-concepteurs pour identifier ce qui instrumente les apprentissages et ce qui « fait dispositif », c'est-à-dire ce qui relève d'un agencement intentionnel et stratégique d'humains et d'artefacts finalisés par un but (Linard, 1989), évolutif dans le temps et adaptable aux circonstances (Albero, 2011).. L'entrée par les formés étant privilégiée, le vécu des formateurs-concepteurs ne sera pas pris en compte. L'intérêt est de saisir l'influence de l'environnement de formation, sous-tendu par les intentions des formateurs-concepteurs, sur l'organisation de l'activité des formés et de déceler les configurations (Albero, 2000) qui favorisent l'apprentissage.

Il s'agit donc d'articuler différentes échelles d'analyse : 1) l'échelle meso-structurelle pour décrire et comprendre l'activité des formateurs-concepteurs dans leurs dimensions idéale (logique axiologique) et fonctionnelle (logique instrumentale) (Albero, 2011)<sup>100</sup> ; 2) l'échelle micro-structurelle pour décrire et comprendre la dimension vécue (logique existentielle) de l'activité des apprenants au sein de l'espace offert par les formateurs-concepteurs<sup>101</sup>. L'objectif est de tenter de mettre en regard les tâches prescrites (Leplat, Hoc, 1983) et l'activité, à savoir les tâches prescrites par les formateurs-concepteurs et l'activité réelle (Clot, 2001) des participants<sup>102</sup> (l'entrée par les apprenants étant privilégiée) pour mettre en évidence les jeux de tension entre les différents acteurs de la formation et rechercher ce qui « fait dispositif » (Linard, 1989).

---

<sup>99</sup> Il s'agit des quatre apprenants suivis tout au long de la formation (Christine, Dan, Elen et Alice) mais aussi des témoignages recueillis auprès d'autres apprenants partenaires à des moments donnés de la formation. Les participants sont présentés de manière plus détaillée dans le chapitre consacré à la présentation des participants.

<sup>100</sup> Les dimensions idéale, fonctionnelle et vécue de l'approche trilogique d'Albero sont décrites dans le chapitre consacré au cadre épistémologique et théorique.

<sup>101</sup> Dans le cadre de l'approche trilogique, ces trois dimensions peuvent concerner aussi bien l'activité des formateurs que celle des apprenants.

<sup>102</sup> Notamment en décrivant la dynamique de leurs préoccupations.

Les situations de formation choisies et présentées pour cette étude, correspondant aux moments signifiants du point de vue des apprenants de la formation observée, sont des situations impliquant : 1) la réalisation d'un projet en groupe (« jeu des avions ») ; 2) le partage de points de vue et la réflexion sur l'action (débriefing sur les « rôles dans le groupe ») ; 3) la prise de parole devant les autres pour présenter son « parcours de vie » ; 4) la mise en scène de soi au sein d'un projet collectif à travers la photo ; 5) l'échange de messages écrits entre apprenants *via* une « boîte aux lettres ».

Cette partie est organisée selon le plan suivant : 1) la méthode utilisée pour construire et analyser les données issues des matériaux empiriques jusqu'au choix des situations. 2) l'analyse des situations de formation choisies, déclinée de la manière suivante : la description des tâches et des intentions de formation qui s'y rapportent (du point de vue des formateurs), puis la description de l'activité des participants (du point de vue des participants) dans le cadre de ces situations de formation (description du contexte) et enfin l'analyse de ces situations (congruences et jeux de tension entre intention de formation et activité réelle des participants).

La question de recherche inhérente à l'étude synchronique est la suivante : En quoi l'activité sociale-individuelle au sein de l'environnement de formation influe-t-elle sur certaines composantes de l'activité relatives à la transformation du rapport à soi et aux autres ?

Les hypothèses à fonction heuristique visant à répondre à cette question sont les suivantes : 1) Les états affectifs (jeu d'équilibre entre éprouvés de confort et inconfort) sous-tendus par le couplage entre les apprenants et l'environnement de formation ont un rôle essentiel dans la construction de l'expérience, notamment dans la connaissance de soi. 2) L'action et la réflexion sur l'action collective constituent un levier de transformation des activités.

## **2.1 Méthode de construction des données pour l'étude synchronique**

Cette section présente la méthode utilisée pour analyser et construire les données issues des matériaux empiriques, selon les étapes suivantes : 1) la catégorisation de l'activité des participants selon les principes de la théorie ancrée ; 2) la catégorisation des intentions de formation et des tâches qui s'y rapportent ; 3) l'inventaire des matériaux disponibles par participants ; 4) le choix des situations à analyser.

## 2.1.1 Catégorisation de l'activité des participants

### 2.1.1.1 Théorie ancrée

La méthode utilisée pour analyser les matériaux empiriques, issus des entretiens d'autoconfrontation (du jour 1 au jour 5 de la formation) et des entretiens semi-directifs (trois mois et six mois après la formation) menés auprès des participants<sup>103</sup>, s'appuie sur les principes de la théorie ancrée (*grounded theory*) développée par Glaser et Strauss (1967/2010). Il s'agit d'une méthode de type qualitative permettant une abstraction tout en restant en étroite correspondance avec les données. La théorie ancrée est composée d'étapes successives et progressives.

La construction des données selon les principes de la théorie ancrée vise à appréhender l'activité de manière holiste. Cette méthode a permis de catégoriser le discours sur leur activité des quatre participants suivis tout au long de la formation mais aussi celui des quatorze autres participants interrogés à des moments isolés. L'objectif est d'identifier des régularités dans l'activité des participants durant des épisodes de formation entre le jour 1 et le jour 5 de la formation. Le point de vue holiste associé au point de vue analytique vise à rendre intelligible la complexité de l'activité individuelle et collective, instrumentée par des objets techniques en tant que totalité, tout en appréhendant de manière analytique les dimensions les plus pertinentes en fonction de l'objet d'étude (Watteau, 2017). Dans cette étude, il s'agit des différentes formes d'interaction entre les participants et leur environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts) qui influencent le rapport à soi et aux autres.

La démarche de la théorie ancrée a été rapprochée de la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) lors de l'étape de construction des catégories, notamment lorsqu'il s'est agi de regrouper les préoccupations (c'est-à-dire les intentions) des participants<sup>104</sup>.

### 2.1.1.2 Étiquetage des verbatim des entretiens

Les enregistrements des entretiens menés avec les participants ont été transcrits *verbatim*, puis ces *verbatim* ont été étiquetés : il s'agissait de tenter de nommer, qualifier, résumer les propos du *verbatim* phrase par phrase ou pour l'ensemble d'un paragraphe, en restant le plus fidèle

---

<sup>103</sup> Les données sont construites à partir des mêmes matériaux que pour l'étude diachronique.

<sup>104</sup> Ce rapprochement est justifié plus loin, dans la section consacrée à la construction des catégories.

possible à ce *verbatim* sans pour autant le répéter. À titre d'illustration, une étiquette issue du *verbatim* des entretiens réalisés avec Elen :

<b>Étiquette</b>	<b>Verbatim</b>
La réalisation d'une tâche qu'elle considère difficile lui fait prendre conscience de sa force potentielle pour agir.	<p><i>Quand on est allés dans le parc parler à des inconnus, pour moi c'était difficile. Et d'arriver à se lancer, c'est quelque chose qui m'a rassurée dans ma capacité à faire face.</i></p> <p><i>Il a fallu que je reparte d'encore plus loin en termes de dépassement de soi. Ça m'a montré une force, celle d'arriver à me remonter toute seule. Ça m'a demandé un gros effort. Ça veut dire qu'en situation contrainte, j'arrive à le faire.</i></p> <p><i>J'ai découvert un truc de moi, c'est que j'arrive bien à travailler sous pression.</i></p>

Tableau 51: Exemple d'étiquette - Elen

### 2.1.1.3 Construction de catégories

En second lieu, les étiquettes ont été regroupées en catégories de manière à signaler un phénomène, une idée plus large<sup>105</sup> (Paillé, 1994), pour un seul participant. Ces catégories ont été construites sous forme d'une problématisation progressive. À titre d'illustration, une catégorie issue du regroupement des étiquettes d'Elen :

<b>Étiquettes</b>	<b>Catégorie</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Habitue de travailler en collectif.</li> <li>-Ne se sent pas en compétition.</li> <li>-Attentes vis-à-vis du collectif.</li> <li>-Besoin d'indépendance par rapport au collectif.</li> <li>-Besoin d'appartenance au collectif.</li> <li>-Agit après être rassurée par les autres.</li> <li>-Doit se préparer à un travail de coordination.</li> <li>-Rejette la posture de « diriger » tout en espérant l'assumer dans un futur proche.</li> <li>-N'est pas encore totalement à l'aise avec la prise de leadership.</li> </ul>	<p>Rapport aux autres :</p> <p>L'engagement individuel dans le collectif semble orienté par le besoin d'appartenance, le besoin d'autonomie et le besoin de sécurité.</p> <p>La position de dirigeant modifie les relations au collectif.</p>

Tableau 52: exemple de catégorie - Elen

Il s'agissait ensuite de vérifier la validité des catégories en les confrontant aux données des autres participants. La comparaison entre les étiquettes des autres participants avait pour but de

<sup>105</sup> Pour établir un parallèle avec le cours d'action, Theureau (2004, 2006) emploie le terme de « structure archétype » pour traduire l'idée d'une ressemblance entre des occurrences de structures significatives particulières et qui peuvent être regroupées selon des critères de typicalité. Il s'agit d'identifier des formes typiques récurrentes dans l'organisation de l'activité des participants.

mettre en évidence les éléments constituant les catégories qui leur étaient communes. Les catégories ont ainsi pu être développées dans leur problématisation et certaines catégories ont été regroupées. À titre d'illustration, un regroupement de catégories après la confrontation des étiquettes d'Elen avec les étiquettes d'Alice :

Catégories issues du regroupement des étiquettes d'Elen	Étiquettes d'Alice	Nouvelle catégorie issue de la confrontation des données d'Elen avec les données d'Alice
<p>Catégorie 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les tâches prescrites perturbent l'activité.</li> <li>-En modifiant son engagement, elle découvre de nouvelles ressources.</li> </ul> <p>Catégorie 2 :</p> <p>Incidence des artefacts de formation sur l'activité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Veut s'investir dans la formation.</li> <li>-Pense que sa transformation est un vrai travail qu'il ne faut pas prendre à la légère.</li> <li>-Accepte de faire une introspection.</li> <li>-Se met en retrait dans le groupe.</li> <li>-Se confronte à Anaïs ; se met en retrait pour éviter le conflit ; se sent isolée/perdue.</li> <li>-Ne ressent pas le besoin de s'intégrer au collectif.</li> <li>-Profite du contexte de la formation pour oser franchir ses limites.</li> <li>-Se sent dans un environnement assez sécurisant pour faire part de ses émotions.</li> <li>-Découvre qu'elle peut se dépasser.</li> <li>-Découvre qu'elle est créative à sa manière.</li> <li>-Est interpellée et se reconnaît dans la lecture d'une carte.</li> <li>-Prend les conseils du formateur et réussit à écrire sur elle-même.</li> </ul>	<p>Les éléments de l'environnement de formation (artefacts, collectif) perturbent des habitudes d'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Le rapport au collectif modifie l'activité individuelle dans le collectif.</li> <li>-L'environnement (de formation) est vécu comme assez sécurisant pour oser sortir de sa zone de confort et tenter de transformer le rapport à soi.</li> <li>-En modifiant leur engagement, elles découvrent de nouvelles ressources.</li> <li>-Les artefacts de formation ont une incidence sur l'activité en formation.</li> </ul>

Tableau 53: exemple de confrontation de données - Elen et Alice

Lorsque les catégories se rapportaient à des composantes de l'activité-signé tels que des préoccupations, des constructions de connaissances ou ce qui était signifiant dans l'environnement, le lien a été fait entre la théorie ancrée et la théorie sémiologique du cours d'action, considérant qu'une préoccupation, par exemple, pouvait constituer une catégorie construite de manière inductive et itérative<sup>106</sup>.

<sup>106</sup> Cette articulation s'inspire des travaux de Saury et Rossard (2009).

Les catégories ont été considérées comme valides lorsqu'elles arrivaient à « saturation », c'est-à-dire lorsque les catégories étaient documentées par les données de tous les participants et suffisamment documentées pour qu'aucune autre étiquette ne vienne remettre en question ces catégories, « comme l'ajout de sel ne modifierait plus la salinité d'une solution saturée » (Paillé, 1994).

Huit catégories ont ainsi été élaborées, regroupant les étiquettes des quatre participants suivis pendant et après la formation. Ces catégories concernaient :

- 1) Le rapport à soi.
- 2) Le rapport aux autres.
- 3) La perturbation des habitudes d'activité par les éléments de l'environnement de formation (artefacts et collectif).
- 4) L'influence des émotions ou éprouvés sur l'activité individuelle dans le collectif.
- 5) L'influence de l'activité collective sur le rapport à soi.
- 6) La transformation de l'image du fonctionnement collectif et de l'activité au sein du collectif.
- 7) La transformation de la relation entre l'individuel et le collectif.
- 8) Le développement professionnel (après la formation).

Cette catégorisation a permis d'obtenir une première série de résultats. Ces résultats correspondaient à des « phénomènes »<sup>107</sup> (Paillé, 1994) structurant l'activité des participants. Ces premiers résultats concernaient : 1) le rapport à soi et le rapport aux autres (préoccupations et construction de connaissances) ; 2) l'influence de l'environnement de formation (artefacts et collectif) et des émotions en situation de formation sur l'activité des participants ou sur les r sur soi et les autres.

### **2.1.2 Catégorisation des intentions de formation et des tâches**

En parallèle, il s'est agi d'identifier les tâches<sup>108</sup> dans lesquelles l'activité des participants s'est déployée. Il était donc nécessaire de connaître les intentions de formation et les consignes des

---

<sup>107</sup> La catégorie décrit la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un événement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social (Paillé, 1994).

<sup>108</sup> Une tâche est un but donné dans des conditions déterminées (Leplat, Hoc, 1983). La tâche indique ce qui est à faire et l'activité indique ce qui se fait.

exercices pour être en mesure de mettre en regard les intentions et les tâches prescrites par les formateurs-concepteurs avec l'activité réelle des apprenants. Ce rapprochement permettait de repérer d'éventuels décalages entre les tâches prescrites par les formateurs-concepteurs et l'activité réelle des participants, finalement ce qui fait que « tout ne se passe jamais comme prévu » (Albero, 2011).

### 2.1.2.1 Inventaire des intentions de formation

Tout d'abord, les intentions de formation et les exercices proposés pour mettre en œuvre ces intentions ont été listés, par ordre chronologique. Ces éléments sont issus des documents pédagogiques ou des entretiens semi-directifs menés avec les formateurs-concepteurs. À titre d'illustration, les intentions de formation et les exercices proposés lors des jours 2 et 3 du recueil 1 :

<b>Intentions de formation issues des documents pédagogiques (en noir) ou des entretiens formateurs (en italique)</b>	<b>Exercices proposés</b>
<p>Amener les participants à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-proposer un cadre d'organisation efficace pour le travail en groupe.</li> <li>-trouver sa place dans un groupe.</li> <li>-prendre conscience de ce que le groupe peut leur apporter.</li> </ul> <p><i>-prendre du recul sur l'action et adopter une posture réflexive : qu'est-ce que je retiens de ce que j'ai vécu ?</i></p> <p>-découvrir les mécanismes de la communication interpersonnelle qui entrent en jeu dans le cadre d'un travail de groupe.</p>	<p>Jour 2 :</p> <p>Parcours « yeux bandés » (trois personnes sont attachées ensemble et doivent réaliser un parcours balisé au sol avec les yeux bandés et en étant guidées par la voix d'une autre personne). Kapla®.</p> <p>Débriefings en groupe.</p> <p>Débriefing en grand groupe avec le formateur : schéma de la communication, filtres, cadre de référence.</p>
<p>Amener les participants à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>-faire grandir leur estime de soi.</i></li> <li><i>-parler d'eux de manière positive.</i></li> <li><i>-être attentif aux autres.</i></li> <li><i>-mieux se connaître/se révéler.</i></li> <li><i>-communiquer leurs émotions et leurs besoins aux autres.</i></li> <li><i>-Donner du sens à leur action.</i></li> </ul>	<p>Jour 3 :</p> <p>Atelier photo.</p> <p>Préparation de 2 photos collectives en dyade et/ou en groupe.</p> <p>Débriefings en dyade et/ou en groupe.</p> <p>Débriefing en grand groupe avec les formateurs.</p>

Tableau 54 : exemple d'intentions de formation et exercices proposés - jours 2 et 3 recueil 1

### 2.1.2.2 Catégorisation des intentions de formation

Ensuite, toutes les intentions de formation ont été catégorisées, en suivant également les principes de la théorie ancrée, de manière à déterminer des intentions « macro ». À titre d'illustration, la construction de la catégorie « créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace » regroupant plusieurs intentions de formation (entre le jour 1 et le jour 5 de la formation) :

Intentions de formation	Catégorie issue du regroupement des intentions de formation
Amener les participants à : -être attentifs aux autres. -faire connaissance et se faire confiance. -découvrir les mécanismes de la communication interpersonnelle qui entrent en jeu dans le cadre d'un travail de groupe. -adapter leur style de communication aux différentes situations. -travailler l'expression orale. -prendre la parole en public. -prendre conscience de la respiration et de la ponctuation dans une prise de parole. -synthétiser leurs idées. -utiliser leur voix. -mémoriser les informations importantes pour pouvoir les retranscrire à l'oral. -communiquer leurs émotions et leurs besoins aux autres.	Créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace

Tableau 55 : exemple de catégorisation des intentions de formation

Six catégories ont ainsi été déterminées. Elles correspondent aux différents regroupements des intentions de formation formulées par les formateurs lors des entretiens ou dans les documents pédagogiques. Ces catégories ont été nommées :

- 1) créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace ;
- 2) créer les conditions pour apprendre à se découvrir ;
- 3) créer les conditions pour sensibiliser à la dynamique de groupe (rôles, places dans un groupe, fonctionnement du groupe, collaboration/coopération) ;
- 4) créer les conditions pour apprendre à se dévoiler et à se valoriser ;
- 5) créer les conditions pour encourager la réflexion ;
- 6) mettre à disposition les outils pour agir en situation de collectif.

### 2.1.2.3 Description et regroupement des tâches inhérentes aux intentions de formation

Après avoir regroupé les intentions de formation, il s'est agi de décrire les tâches inhérentes à ces intentions et prescrites par les formateurs, pour comprendre leur logique instrumentale. À titre d'exemple, la tâche inhérente à l'atelier photo est de préparer et mettre en scène une photo collective en exprimant quelque chose sur soi. Les tâches ont ensuite été regroupées par similitudes, lorsque cela était possible. À titre d'illustration, les tâches se rapportant à l'intention de formation « créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace » :

Intention de formation	Tâches	Regroupement possible des tâches
<p>Créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace</p>	<p>Boîte aux lettres : écrire des messages (positifs) aux autres <i>via</i> une enveloppe personnalisée.</p> <p>Débriefing défi « allez-y » : exprimer ses émotions et ses besoins face à l'absence de consigne.</p> <p>Présenter son parcours de vie avec un temps de préparation en amont (pour réaliser un support visuel) + écouter celui des autres et possibilité de poser des questions libres.</p> <p>Présenter son expérience TalentCampus devant les autres (temps court : 1'30) avec un temps de préparation en amont (écriture d'un texte) + écouter celle des autres avec évaluation à partir d'une grille.</p> <p>Exercice masque : ressentir et exprimer quelque chose avec son corps.</p>	<p>Prendre la parole devant les autres</p>

Tableau 56 : exemple de description et de regroupement de tâches

Six catégories de tâches ont ainsi été déterminées :

- 1) se mettre en scène au sein d'un projet collectif ;
- 2) réfléchir sur soi ;

- 3) partager son point de vue après l'action (débriefing en groupe restreint) ;
- 4) prendre la parole devant les autres ;
- 5) réaliser un projet en groupe ;
- 6) découvrir une notion/une théorie présentée par les formateurs (débriefing en grand groupe).

Les tâches qui n'ont pas pu être regroupées ont été listées sous l'appellation « autres tâches ».

#### 2.1.2.4 Synthèse et matériaux disponibles

Pour choisir les situations qui allaient faire l'objet d'une analyse, un dernier tableau a été réalisé. L'objectif était de récapituler les intentions de formation et les tâches qui s'y rapportaient, puis de faire un inventaire des matériaux disponibles par participant pour chaque tâche (à savoir des traces de l'activité et une verbalisation par le participant de son activité). Ce tableau se présente comme suit :

Légende intentions de formation :

 Créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace	 Créer les conditions pour apprendre à se dévoiler et à se valoriser
 Créer les conditions pour apprendre à se découvrir	 Créer les conditions pour encourager la réflexion
 Créer les conditions pour sensibiliser à la dynamique de groupe (rôles, places dans un groupe, fonctionnement du groupe, collaboration/coopération)	 Mettre à disposition des outils pour agir en situation de collectif

Tâches	Intentions de formation	Matériaux disponibles par participants				
		Christine	Dan	Alice	Elen	Autres participants
<b>Se mettre en scène au sein d'un projet collectif</b>						
Créer une comédie musicale		x				x
Créer une saynète résumant la formation			x		x	
Atelier photo : préparer et mettre en scène une photo collective en exprimant quelque chose sur soi		x	x	x		x
<b>Réfléchir sur soi</b>						
Exprimer quelque chose à propos de soi en se mettant seul en scène sur une photo					x	x
Exprimer quelque chose à propos de soi en réalisant un collage				x		
Exprimer quelque chose à propos de soi en réalisant une forme avec de l'argile				x	x	
Exprimer quelque chose à propos de soi en écrivant un texte				x	x	
Choisir des cartes qui décrivent ses capacités ou ses qualités (« cartes forces »)				x	x	
<b>Débriefings : partager son point de vue après l'action</b>						
Débriefing atelier photo : partager son vécu avec une ou plusieurs personnes à partir d'une trame de questions fournie par les formateurs		x				
Débriefing atelier collage : idem				x		
Débriefing atelier modelage : idem					x	x
Débriefing atelier écriture : idem				x	x	
Débriefing présentation de l'expérience TC : après une prise de parole, découvrir le compte-rendu de l'évaluation par les pairs (à partir d'une grille prédéfinie)				x	x	
Débriefing exercice « allez-y » : exprimer ses besoins et ses émotions face à l'absence de consigne					x	
Débriefing « rôles dans le groupe » : à partir d'une fiche descriptive, identifier son rôle dans le groupe et découvrir son rôle du point de vue des autres		x	x	x	x	x
Débriefing « organisation dans le groupe » : à partir d'un questionnaire, répondre en commun à des questions sur l'organisation dans le groupe		x				
<b>Prendre la parole devant les autres</b>						
Préparer puis présenter son parcours de vie et écouter celui des autres avec la possibilité de poser des questions (libres)		x		x	x	x
Préparer puis présenter son expérience TC et écouter celle des autres avec évaluation (à partir d'une grille)				x	x	x
<b>Réaliser un projet en groupe</b>						

Défi « allez-y » : réaliser un projet en groupe sans consigne du formateur				X	X	
Jeu des avions : réaliser un projet en groupe comprenant plusieurs défis (en « compétition » avec d'autres groupes)			X		X	X
Kapla : construire quelque chose en groupe (en « compétition » avec d'autres groupes)						X
<b>Autres tâches</b>						
Parcours yeux bandés : guider les autres ou se laisser guider pour arriver au bout du parcours			X			
Boîte aux lettres : écrire et recevoir des messages positifs des autres <i>via</i> une enveloppe personnalisée			X	X	X	X
Atelier cartes forces : choisir des cartes pour les autres et recevoir des cartes qui décrivent des qualités, des capacités					X	X
Exercice « masques » : ressentir et exprimer quelque chose avec son corps					X	X
<b>Débriefing en grand groupe : découvrir une notion/ théorie présentée par les formateurs</b>						
Théorie de Belbin sur les rôles dans le groupe						
Méthode ESPERE et Tipi (communication/régulation émotionnelle)			X			X
Signes de reconnaissance (Analyse transactionnelle)						
Croyances limitantes (PNL)						
Conseils pour la prise de parole en public			X		X	

Tableau 57 : récapitulatif intentions et tâches et matériaux disponibles

### 2.1.2.5 Choix des situations pour l'étude synchronique et premiers constats

À l'issue de la construction des données pour l'étude synchronique, le choix des situations à analyser s'est porté sur : 1) réaliser un projet en groupe (le « jeu des avions ») ; 2) réfléchir et débriefer sur son action et sa place dans groupe (le débriefer « rôles dans le groupe ») ; 3) prendre la parole devant les autres (l'exercice « parcours de vie ») ; 4) se mettre en scène au sein d'un projet collectif (l'atelier photo) ; 5) échanger des messages écrits positifs (la « boîte aux lettres »).

Plusieurs critères ont motivé ce choix. Tout d'abord, ces situations sont commentées par la majorité des participants, elles revêtent donc un caractère signifiant<sup>109</sup>. De plus, ce sont des situations qui ont interpellé le chercheur car elles avaient suscité des émotions fortes chez les participants. Enfin, en ce qui concerne la situation de « débriefer », le caractère signifiant ajouté au caractère récurrent de cette situation ayant pour intention d'encourager la réflexion

<sup>109</sup> D'autres situations étaient signifiantes pour les participants mais n'ont pas été choisies car elles correspondaient à des actions de formation mises en œuvre uniquement lors du recueil 1 ou uniquement lors du recueil 2.

chez les participants (un débriefing est mené après chaque exercice) mérite une attention particulière pour cette étude.

La construction des données, notamment la catégorisation des intentions de formation, a permis de constater deux éléments concernant les logiques axiologique et instrumentale des formateurs-concepteurs :

- Plusieurs tâches peuvent se rapporter à une seule intention de formation. À titre d'exemple, cinq tâches se rapportent à l'intention de formation « créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace » et neuf tâches se rapportent à l'intention de formation « créer les conditions pour sensibiliser à la dynamique de groupe ».
- Plusieurs intentions de formation peuvent se rapporter à une seule tâche. À titre d'exemple, la tâche « écrire et recevoir des messages positifs des autres » (boîte aux lettres) se rapporte à la fois à l'intention « créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace » et à l'intention « créer les conditions pour apprendre à se découvrir ».

Une tâche n'est donc pas liée à une intention de formation de manière exclusive et vice versa. Il s'agit maintenant de savoir si cet état de fait a une incidence sur l'activité des participants.

Les sections qui suivent présentent l'analyse des situations de formation choisies, à savoir : 1) réaliser un projet en groupe ; 2) réfléchir et débriefer sur l'action avec les autres ; 3) prendre la parole devant les autres et les écouter ; 4) se mettre en scène au sein d'un projet collectif ; 5) échanger des messages écrits *via* une « boîte aux lettres ».

Chaque situation est décrite et analysée selon le plan suivant : la description des intentions de formation et des tâches qui s'y rapportent (du point de vue des formateurs), puis la description de l'activité des participants (du point de vue des participants) dans le cadre de ce moment (description du contexte). L'activité des participants est décrite dans ses similitudes puis dans ses différences. Enfin, les intentions de formation sont mises en regard avec l'activité réelle des participants dans chaque situation.

## 2.2 Réaliser un projet en groupe

La situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe est mise en œuvre sous la forme d'un jeu pédagogique intitulé le « jeu des avions ». Il s'agit d'un projet car il ne consiste pas en un seul exercice mais en une succession de défis qui visent un objectif : réaliser un projet en groupe. Cette situation est mise en œuvre au début de la formation et englobe deux demi-journées de formation. Lors du recueil exploratoire, le « jeu des avions » s'est déroulé au jour 1 de la formation. Lors du second recueil, entre le jour 1 et le jour 2.

### 2.2.1 Mise en œuvre et intentions de formation : découvrir l'environnement de formation, apprendre à travailler en groupe

Dans sa mise en œuvre, le « jeu des avions » est assimilé à un exercice brise-glace. L'accent est mis sur le côté ludique : les participants sont divisés en groupes de cinq (formés de manière aléatoire par les formateurs) et sont invités à réaliser des défis pour créer et promouvoir une start up dans le domaine de l'aéronautique (construire et faire planer des avions en papier par exemple). Chaque défi est à réaliser en un temps donné et les consignes sont écrites et à disposition sur les tablettes des participants<sup>110</sup>. Les groupes sont en compétition car les défis rapportent des points qui sont comptabilisés et dévoilés à la fin de la journée. Chaque défi est suivi d'un débriefing en groupe restreint en lien avec la notion de dynamique de groupe (l'organisation dans le groupe, les rôles dans le groupe). Le formateur intervient peu, sauf pour énoncer ou rappeler les consignes.

Du point de vue des formateurs-concepteurs, il existe plusieurs intentions inhérentes au « jeu des avions ». Tout d'abord, l'intention est liée à la temporalité de l'action de formation : il s'agit du premier jour (ou des deux premiers jours), l'intention est donc d'amener les participants à faire connaissance<sup>111</sup>. Ensuite il s'agit, pour les formateurs-concepteurs, d'installer la dynamique et l'esprit de TalentCampus, à savoir une formation qui cherche à sortir du cadre des formations dites « habituelles », par la pédagogie active. Le « jeu des avions » vise donc à rompre les représentations que les participants auraient d'une action de formation. Enfin, au-

---

<sup>110</sup> Des tablettes numériques sont distribuées à chaque participant pour la durée de la formation. Sur ces tablettes figurent les consignes des exercices, les mémos, les questionnaires d'évaluation.

<sup>111</sup> Au moment du second recueil (2017), l'agencement des actions de formation a évolué pour développer cette intention. Des exercices de présentation par petits groupes ont été proposés avant de commencer le « jeu des avions ». C'est pourquoi cette action de formation a été mise en œuvre différemment (entre le jour 1 et le jour 2).

delà de l'exercice, le début de la formation vise à répondre à un objectif plus large, qui est celui de créer les conditions pour questionner le rapport à soi et le rapport aux autres<sup>112</sup>.

## **2.2.2 Similitudes dans l'activité des participants dans la situation « réaliser un projet en groupe »**

### *2.2.2.1 Préoccupations communes à l'entrée en formation : améliorer le rapport à soi et le rapport aux autres*

La situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe commence le premier jour de la formation, ce qui donne lieu à des préoccupations liées à l'exercice mais aussi à la formation en général, les participants découvrant l'environnement de formation. Lors de l'entretien d'autoconfrontation<sup>113</sup> mené à l'issue de ce premier jour, les participants verbalisent leurs préoccupations liées à l'entrée en formation<sup>114</sup>. Il s'avère que ces préoccupations convergent autour de deux axes : l'amélioration du rapport à soi<sup>115</sup> et l'amélioration du rapport aux autres<sup>116</sup>.

L'entrée en formation est sous-tendue par une volonté d'apprendre à se connaître et se transformer pour mieux vivre les interactions avec autrui au travail, comme le formulent Alice : *J'ai besoin de me transformer en moi* et Elen : *Je viens pour mieux me connaître*.

Cette transformation passe par un accroissement de la confiance en soi, dans la perspective de faire face aux situations d'interactions dans le cadre professionnel, de manière plus confortable : *Je suis au pied du mur pour développer mon entreprise. J'ai vraiment besoin d'avoir cette confiance en moi pour ne plus avoir peur et puis sauter* (Alice) ; *Mon objectif, c'est d'être plus à l'aise en société, notamment dans la prospection commerciale parce que je développe mon activité et c'est un peu difficile à ce niveau-là* (Valentine) ; *[Travailler] le manque de confiance, ma place dans un groupe, pour arriver à retrouver du travail* (Cécile). Ces participants, qui

---

<sup>112</sup> Par exemple, une des intentions de formation est d'amener les participants à se questionner sur : qui je suis ? Comment je m'affirme ? Quelles sont mes capacités ?

<sup>113</sup> Les modalités de l'entretien d'autoconfrontation sont explicitées dans la partie consacrée à la méthode de recueil.

<sup>114</sup> La verbalisation des préoccupations lors du premier entretien d'autoconfrontation vient compléter l'entretien téléphonique (semi-directif) mené auprès des participants quelques jours avant leur entrée en formation. Dans cet entretien, les participants formulent également leurs préoccupations mais aussi leurs attentes vis-à-vis de la formation.

<sup>115</sup> Les termes « soi » et « rapport à soi » sont définis dans le chapitre consacré à la revue de littérature.

<sup>116</sup> Le terme « rapport aux autres » est défini dans le chapitre consacré à la revue de littérature.

sont demandeurs d'emploi, ont la même préoccupation, à savoir retrouver la confiance en soi pour se projeter dans une future situation professionnelle et mieux vivre les moments d'interaction avec les autres. Les participants en emploi ont des préoccupations similaires : *Dans le travail, la dimension relationnelle est compliquée pour moi* (Christine) ; *Je suis amenée à faire beaucoup de travail de coordination. Ça demande de fortes compétences relationnelles* (Elen). Dans le cas de Christine et Elen, les préoccupations liées aux interactions avec les autres sont en lien avec un objectif de développement professionnel au sein de leur entreprise.

La perspective d'une amélioration dans les interactions est également envisagée dans la vie sociale en général : *Même si à la base c'était plus pro, je pense que ça va servir le perso parce que c'est très lié* (Elen) ; *Pour moi, le fait de savoir communiquer avec quelqu'un, ça s'applique tout aussi bien dans la vie professionnelle et personnelle* (Louis). Même si les préoccupations relatives aux interactions avec les autres concernent surtout la vie professionnelle, du point de vue des participants, la frontière entre vie professionnelle et vie personnelle est ténue.

La transformation de l'activité des participants en groupe passe par l'émergence d'une capacité à oser affronter l'incertitude dans le cadre des interactions avec les autres : *[Je veux] m'exprimer sans filtre, [...] essayer de lever un peu ce contrôle* (Alice) ; *[Je veux] aller plus facilement vers les autres* (Valentine). La perspective d'oser aller vers les autres est considérée comme une capacité essentielle pour *trouver [sa] place dans un groupe* (Emma).

#### 2.2.2.2 Perturbation des habitudes d'activité

La réalisation d'un projet en groupe en début de formation marque une perturbation des habitudes d'activité des participants.

Le terme d'habitude d'activité est employé selon l'acception suivante : ce sont des actions stabilisées provisoirement et mises en œuvre dans des situations récurrentes. L'habitude se construit dans l'activité et se transforme avec cette activité (Barbier, 2017). L'habitude s'entend au sens de Dewey (1916/2011 ; 1938/2011), à savoir une prédisposition à agir formée à partir d'une modification que l'individu subit au cours d'une expérience et transposable d'une situation à une autre.

La perturbation des habitudes d'activité que vivent les participants est notamment due au fait d'être placés en interaction « contrainte » avec les autres<sup>117</sup> pour réaliser un projet collectif en

---

<sup>117</sup> Ce sont les formateurs qui forment les groupes, de manière aléatoire.

un temps déterminé : *On ne se connaissait pas du tout et dans des temps en urgence, on a dû travailler en groupe* (Emma). Au même titre qu'ils découvrent le format des exercices – chaque groupe de cinq personnes est invité à s'installer autour d'une des tables dispersées dans une grande salle et à découvrir les consignes des défis sur leur tablette – les participants découvrent les autres. Cette découverte de l'environnement de formation marque une perturbation voire une rupture des habitudes d'activité. En effet, l'environnement physique et social auquel les participants se confrontent est inconnu et induit un temps d'acculturation : *c'est des nouvelles personnes, c'est un cadre qui n'est pas forcément connu* (Christine) ; *je ne sais pas du tout ce qui va se passer, comment ça va se dérouler* (Alice), bien que la majorité des participants aient l'habitude du travail de groupe dans leur vie professionnelle.

La perception du collectif lui-même relève d'une perturbation des habitudes d'activité. Pour les participants, être en situation de formation implique de se retrouver avec des personnes qu'ils ne côtoient pas habituellement et qui sont différents d'eux. Ceci donne lieu à une préoccupation inhérente au premier contact entre individus : *On est en phase de découverte* (Alice). Cette préoccupation est de découvrir les autres mais aussi de trouver le moyen de se montrer au groupe ou de collaborer avec le groupe : *Un petit moment de mise en démarrage. On n'est pas encore vraiment ensemble* (Elen). La réalisation d'un projet en groupe est donc l'occasion d'un premier contact avec les autres en situation « contrainte », hors de la sphère habituelle.

### **2.2.3 Différences dans l'activité des participants relatives aux éprouvés**

La réalisation d'un projet en groupe implique de faire connaissance avec les autres mais aussi d'interagir avec les autres dans le cadre d'un projet commun. Au sein de cette situation, il existe des différences dans l'activité des participants, notamment en ce qui concerne les éprouvés<sup>118</sup> de confort ou d'inconfort qu'ils ont vécus.

#### *2.2.3.1 Éprouvé d'inconfort et mise en retrait du groupe*

Les interactions avec les autres, dans le cadre de la réalisation d'un projet en groupe, peuvent être vécues comme des situations d'inconfort. Cet inconfort peut être dû à une préoccupation non actualisée : celle d'être reconnue par les autres. C'est le cas de Christine qui cherche une

---

<sup>118</sup> Pour rappel, ce terme est employé selon l'acception suivante : les « éprouvés » correspondent à des perceptions de soi en activité, lorsque l'individu reconnaît ses affects (Barbier, 2017, 2018). Les affects (ou états affectifs) sont des variations (Barbier, 2017, 2018), des processus dynamiques d'adaptation de l'individu à son environnement physique et/ou social (Ria, Récopé, 2012), qui alimentent l'individu en sensations agréables ou désagréables et qui orientent des tendances d'activité (envie ou répulsion) (Barbier, 2017, 2018).

reconnaissance du groupe en participant à la création d'un slogan et d'une affiche. Dans le film de son activité, Christine écoute deux membres de son groupe faire des propositions de slogan (ils décident du slogan : *cap vers le bonheur*) et semble agacée, comme si elle était pressée. Elle se tourne ensuite vers la personne qui a proposé le slogan, la regarde fixement et répète le slogan : *cap vers le bonheur ?* Comme elle l'explique lors de l'entretien : *Je demande une approbation visuelle à Valérie. Je cherche un peu de feedback. Mon objectif c'est d'être un peu présente, parce que j'ai le sentiment de ne pas exister à ce moment-là. J'ai l'impression d'être totalement transparente dans ce groupe.* Christine est en recherche d'un retour de l'autre qu'elle n'obtient pas, ce qui crée de l'inconfort.

L'inconfort éprouvé dans le groupe oriente une tendance d'activité : s'isoler du groupe : *J'étais en situation de recul* (Christine) ; *Je me mets en retrait, pour éviter le conflit* (Alice) ; *Ma solution, ça a été le retrait* (Christelle). Christine, Alice et Christelle subissent le même inconfort et choisissent d'adopter une posture de retrait vis-à-vis du groupe. Dans le film de l'activité, cela se traduit par un silence ou l'investissement dans une tâche plus « technique » (concevoir l'affiche par exemple). Cette tendance d'activité semble constituer la réponse à l'émergence d'une nouvelle préoccupation après l'inconfort : se préserver.

Cette tendance d'activité donne lieu à la construction d'une connaissance. En effet, Christelle, Christine et Alice réalisent qu'elles s'isolent du groupe lorsqu'elles sont confrontées à des personnalités qu'elles jugent « dominantes » : *Elle a tout régenté* (Christelle) ; *Je la sentais en position forte* (Christine) ; *[Elle] s'impose au groupe* (Alice).

#### 2.2.3.2 Éprouvé d'inconfort lié à l'image qu'on veut donner de soi

Une préoccupation émergeant des interactions avec les autres dans le cadre de la réalisation d'un projet en groupe est de s'intégrer au groupe. Les participants peuvent donc attacher de l'importance à l'image qu'ils renvoient d'eux. Cette préoccupation oriente une tendance d'activité : masquer un éprouvé non souhaité pour la réalisation de la tâche collective.

Dans le cas d'Elen, il s'agit de la volonté de coordonner le groupe. Ceci confirme une habitude d'activité dans sa vie professionnelle : *J'ai envie mais je ne veux pas m'imposer parce que je n'ai pas envie qu'on soit dans le : elle s'impose.* Chercher à éviter de se mettre en avant (par crainte du jugement de l'autre) donne lieu à de l'inconfort lié à la place dans le groupe. L'inconfort éprouvé par Elen fait émerger une nouvelle préoccupation vis-à-vis du groupe (affirmer une place de coordination) et donne lieu à une transformation de son activité. En effet,

lors de la deuxième étape du « jeu des avions »<sup>119</sup>, elle semble être davantage force de proposition envers le groupe, comme le montre le film de son activité. Elle le confirme lors de l'entretien : *J'ai ressenti le besoin de ne pas être en retrait mais de driver le truc. Là j'ai plus affirmé un rôle d'organisateur, de coordinateur.* L'éprouvé de confort qui en résulte confirme sa volonté d'assumer une place de coordination dans le groupe.

Dans le cas de Dan, sa préoccupation est de masquer l'inconfort qu'il éprouve à la découverte de l'environnement de formation. Il choisit donc de « porter un masque » vis-à-vis des autres : *je jouais un rôle de quelqu'un qui a confiance en soi.* Dans le film de son activité, cela se traduit par une attitude joviale et avenante. Lors de l'entretien, il indique que cette attitude est inversement corrélée à l'inconfort qu'il éprouve : *En fait, même si ça ne se voyait pas, j'étais stressé.* En ce début de formation, Dan active une habitude d'activité qui consiste à masquer son inconfort pour donner une image de lui positive aux autres : *J'ai joué un rôle de quelqu'un qui a confiance en soi parce que je sais comment le faire. C'est que du théâtre.* Dan cherche ainsi à s'intégrer au groupe mais sans se dévoiler.

### 2.2.3.3 Éprouvé de confort lié à la confiance en l'autre

Lors de la découverte de l'environnement de formation par la réalisation d'un projet en groupe, les participants peuvent d'emblée créer du lien en interagissant les uns avec les autres. C'est le cas d'Elisabeth qui considère les membres de son groupe comme une *ressource* et vers qui elle aura besoin de revenir tout au long de la formation.

Le confort éprouvé dans le groupe est attribué à un sentiment de confiance envers les autres membres du groupe : *J'ai trouvé qu'il y avait une grande confiance (Louis) ; C'était rassurant pour moi (Elisabeth).* Ce confort est également lié à la perception de l'image que donnent les autres : *Je trouvais qu'il y avait des gens qui étaient très charismatiques, qui sortaient du lot (Elisabeth) ; Voir des autres exemples me permet de me positionner plus (Louis).* Ainsi, les autres sont considérés une source d'inspiration permettant potentiellement une transformation du rapport à soi.

---

<sup>119</sup> Le témoignage d'Elen a lieu lors du deuxième recueil. Lors de cette session de formation, le « jeu des avions » a lieu entre le jour 1 et le jour 2. La transformation de l'activité d'Elen a lieu le jour 2.

## **2.2.4 Constats dans la situation « réaliser un projet en groupe »**

Il est possible de mettre en regard les intentions de formation avec l'activité réelle des participants lors de la réalisation d'un projet en groupe.

Les intentions de formation montrent une volonté de créer les conditions pour amener les participants à réfléchir sur des questions en lien avec le rapport à soi et aux autres. Il s'avère que ces questions correspondent aux préoccupations sous-jacentes à l'engagement des participants à l'entrée en formation.

La situation « jeu des avions » a pour fonction de confronter les participants à l'environnement de formation (environnement physique et social) pour la première fois. En accord avec l'intention de formation, les participants font connaissance dans les groupes restreints. Il s'avère que ces rencontres sont vécues de manière aussi confortable qu'inconfortable. Le confort éprouvé oriente une tendance d'activité relative à la recherche d'un modèle à suivre ou la volonté de renforcer des liens avec les autres. L'inconfort éprouvé oriente une tendance d'activité relative à la volonté de ne pas perdre la face et de se préserver d'un ou plusieurs membres du groupe qui prend (ou prennent) « trop de place ».

## **2.3 Réfléchir et débriefer avec les autres sur son action et sa place dans le groupe**

Le débriefing choisi est un débriefing en groupes restreints à propos des « rôles » tenus dans les groupes d'apprenants lors de la réalisation du projet collectif (jour 1 pour le recueil exploratoire, jour 2 pour le second recueil).

### **2.3.1 Mise en œuvre et intentions de formation des situations de débriefing : réfléchir sur l'action avec les autres, découvrir sa place dans le groupe**

Le débriefing est une situation récurrente dans la formation. En effet, à l'issue de chaque exercice, un temps de débriefing est organisé par les formateurs.

Les débriefings comportent le plus souvent deux étapes : 1) un premier débriefing en dyade ou en groupes restreints (le même groupe que lors de l'exercice). Le débriefing est mené à partir d'une trame de questions ou des consignes données par les formateurs sur les tablettes des participants. 2) Un deuxième débriefing en grand groupe. C'est le moment pour le formateur

de recueillir les impressions et réflexions issues des premiers débriefings entre participants et/ou d'introduire une notion théorique en lien avec l'exercice réalisé.

Du point de vue des formateurs-concepteurs, ces temps sont essentiels et répondent à plusieurs intentions : 1) créer les conditions pour encourager la réflexion ; 2) créer les conditions pour sensibiliser à la dynamique de groupe (rôles, places dans un groupe, collaboration/coopération) ; 3) créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace<sup>120</sup>.

### **2.3.2 Mise en œuvre et intentions de formation du débriefing « rôles dans le groupe » : découvrir et réfléchir sur sa place dans le groupe**

Le débriefing consacré à la place dans le groupe est inspiré de la théorie du psychosociologue Belbin sur le travail d'équipe. Belbin (2006) définit un rôle en équipe comme « une tendance à se comporter, à participer et à interagir avec ses collègues de travail d'une certaine façon ». Ses travaux dans le contexte des groupes de travail montrent que les individus sont capables de jouer neuf rôles dans un groupe<sup>121</sup>. Ces rôles sont sous-tendus par la personnalité, l'expérience, le raisonnement, les valeurs personnelles mais aussi par les contraintes que les individus perçoivent dans l'environnement.

Dans sa mise en œuvre, le débriefing consacré à la place dans le groupe est organisé ainsi : une fiche décrivant les « rôles » de Belbin est distribuée à chaque participant. Cette fiche intitulée « rôles dans le groupe » contient le nom des rôles, une présentation des rôles et les points de vigilance liés à ces rôles. Les rôles sont regroupés en trois catégories : les « rôles de réflexion », les « rôles d'action » et les « rôles de relation ». Chaque participant a pour consigne de lire la fiche, puis de sélectionner un ou deux « rôles » qu'il pense avoir pris dans l'activité collective lors des exercices précédents. Ensuite, il doit noter les « rôles » qu'ont pris les membres de son

---

<sup>120</sup> Selon les formateurs-concepteurs, communiquer de manière efficace peut signifier : écouter et être écouté(e) ; organiser son discours, savoir argumenter une idée ; s'assurer de l'impact de son message ; utiliser de manière consciente sa voix et son corps pour interagir ; utiliser un vocabulaire précis ; interagir de manière à découvrir quelque chose sur soi.

<sup>121</sup> Pour Belbin, un travail en équipe réussi repose sur l'équilibre entre ces neuf rôles : le priseur (*monitor evaluator*), le concepteur (*plant*), l'expert (*specialist*), l'organisateur (*implementer*), le propulseur (*shaper*), le perfectionneur (*completer finisher*), le promoteur (*resource investigator*), le coordinateur (*coordinator*) et le soutien (*teamworker*).

Ses recherches ont donné lieu à la méthode Belbin pour aider les entreprises : [www.belbin.fr](http://www.belbin.fr)

groupe sur leur fiche, en apposant des gommettes à côté du nom du « rôle » (cf. photo). Enfin, un temps est laissé aux groupes pour découvrir leur fiche et échanger entre eux.

La première intention inhérente au débriefing consacré à la place de chacun dans le groupe est de créer les conditions pour encourager la réflexion (entre participants) ou l'autoréflexion. La deuxième intention est en lien avec la connaissance de soi. En effet, l'objectif est d'amener les participants à découvrir ou confirmer leur place dans le groupe par le regard de l'autre. La troisième intention est de sensibiliser les participants à la dynamique de groupe, en leur présentant la théorie de Belbin sur la répartition des « rôles » dans le groupe.

**Je suis plutôt...**

*Rôles de réflexion*

...PRISEUR ?

...CONCEPTEUR ?

...EXPERT ?

*Rôles d'action*

...ORGANISATEUR ? ●

...PROPULSEUR ?

...PERFECTIONNEUR ?

*Rôles de relation*

...PROMOTEUR ?

...COORDINATEUR ?

...SOUTIEN ? ● ● ● ●

© Belbin France

Figure 6 : fiche débriefing "rôles dans le groupe" complétée par le groupe

### 2.3.3 Similitudes dans l'activité des participants dans le débriefing consacré à la place dans le groupe : influences du regard des autres

#### 2.3.3.1 Découverte de la place prise dans le groupe par le regard des autres et incidences sur les préoccupations des participants

Les participants découvrent la ou les place(s) qui leur a (ont) été attribuée (s) par les membres de leur groupe, par les gommettes apposées sur leur fiche. Dans le film de leur activité, les participants récupèrent leur fiche et passent jusqu'à une minute à la regarder. Certains d'entre eux prennent la fiche en photo. Lors de l'entretien, ils commentent la fiche et la découverte des

places attribuées par les autres soit par le nom du « rôle » ou la catégorie de « rôles » tels qu'ils sont écrits sur la fiche : *j'étais dans l'action et coordinateur* (Christelle) ou par la position du « rôle » sur la fiche (en haut ou en bas) : *dans les gommettes, il y en a eu en haut* (Christine) ; *j'avais des trucs plutôt vers le bas* (Elen).

Après cette phase de découverte, les participants échangent avec un ou des membres de leur groupe. Dans le film de leur activité, ils font part de leurs impressions ou posent des questions sur les impressions des autres.

La découverte de sa place dans le groupe incite à la réflexion sur soi et influe sur les préoccupations exprimées à l'entrée en formation qui sont soit actualisées, soit modifiées.

La découverte de la place attribuée par les autres peut actualiser une préoccupation déjà verbalisée à l'entrée en formation. C'est le cas d'Alice qui cherche à être « dans l'action » et découvre que les membres de son groupe lui ont attribué une place de « soutien » : *je voulais être au moins dans l'action alors que là j'étais dans du pur relationnel* (Alice). C'est également le cas de Christine qui cherche à communiquer de manière plus efficace avec les autres et qui découvre qu'aucun membre de son groupe ne lui a attribué de place dans la catégorie des « rôles de relation » : *c'est ce que j'aimerais développer [...] la dimension relationnelle qui est compliquée pour moi* (Christine). La place attribuée par les autres, par le positionnement des gommettes, induit une réflexion chez les participants et confirme potentiellement ce pour quoi ils sont entrés en formation. Ce constat peut être donner lieu à un éprouvé d'inconfort, comme l'exprime Alice à la fois dans le film de son activité (à un membre de son groupe) : *le challenge d'aujourd'hui, c'était prendre ma place et je ne l'ai pas fait* et lors de l'entretien : *je dois être au moins dans l'action si je veux créer mon entreprise. Donc là, pour moi, c'était un échec. J'avais un challenge à relever et je ne l'ai pas relevé.*

La place attribuée par les autres peut renvoyer les participants à ce qu'ils estiment être une incapacité chez eux et intensifier l'inconfort qu'ils éprouvent : *par rapport à l'expression orale, la prise de parole en public, ces compétences-là elles ne sont pas à la hauteur. Je ne sais pas comment les acquérir et si je peux les acquérir* (Christine). Le fait que la place attribuée par les autres soit placée en haut ou en bas de la fiche peut également influencer sur l'éprouvé d'inconfort, le bas de la fiche étant assimilé à une place inférieure ou peu utile au groupe : *j'avais mis une hiérarchie sur la feuille avec les gommettes, mes gommettes étaient tout en bas de la page, j'étais soutien* (Alice).

Dans le cas d'Elen, la découverte de la place attribuée par les membres de son groupe fait émerger une préoccupation différente de celle verbalisée à l'entrée en formation. En effet, Elen constate que la place qu'on lui attribue dans le collectif de formation (à savoir ce qui relève de la catégorie « rôles de relation ») est similaire dans le collectif de travail : *j'avais des trucs plutôt vers le bas (rôles de relation) et c'est ce qui ressort souvent sur mes compétences. Ce constat modifie son faisceau de préoccupations, passant d'une volonté d'amélioration du rapport aux autres à une volonté d'acceptation de soi : finalement, moi je sais ça déjà, d'autres me renvoient ça aussi. Pourquoi je n'essaie pas d'aller plus travailler, conforter tout ce qui est dans les compétences relationnelles...et admettre que je ne serai jamais priseur-concepteur, ou peu, ou moins ?* Le débriefing « rôles dans le groupe » médié par la fiche et les gommettes peut confirmer l'image que les participants ont d'eux-mêmes mais aussi confirmer l'image qu'ils donnent à voir dans d'autres situations impliquant un travail collectif (le collectif de travail par exemple). Ce constat peut favoriser l'acceptation de soi (par l'acceptation de sa place dans le groupe), dans la mesure où l'écart entre le discours sur soi et le discours des autres sur soi est réduit.

#### 2.3.3.2 *Acceptation de soi par l'acceptation de sa place dans le groupe*

La volonté d'acceptation de soi qui émerge de la réflexion d'Elen à propos de sa place dans le groupe va également émerger chez Alice, de manière différée. En effet, à l'issue du deuxième jour de formation, Alice réfléchit à nouveau sur son action en échangeant avec Christelle, son amie qui participe également à la formation : *j'ai beaucoup parlé avec Christelle. C'est vrai que de parler, de mettre en mots, ça travaille là-haut.* L'interaction avec Christelle (qui n'a pas travaillé dans le même groupe qu'Alice) hors du temps et de l'environnement de formation fait émerger une prise de conscience à propos de sa place dans le groupe. En effet, Alice réalise que l'image qu'elle renvoie aux autres, à savoir une place de « soutien » dans le groupe, est non seulement une place qui est utile au groupe : *je suis l'observateur de la bienveillance et de la cohésion du groupe et c'est un élément intégral du groupe* mais aussi une place qui est en accord avec son projet professionnel : *un accompagnant, à part apporter un soutien, comment on peut l'exprimer ?*

La fiche « rôles dans le groupe » et la réflexion qu'elle fait émerger après le temps de formation par l'interaction avec l'autre (*ça m'a fait complètement changer mon point de vue d'avoir une autre vision*) transforme l'activité d'Alice au troisième jour de formation, dans le sens où elle se sent en confort dans une place d'écoute et de tempérance qu'elle rejetait les premiers et

deuxième jours. Le crédit qu'Alice accorde à la place de « soutien » dans le groupe comme étant une place valorisante et valorisable lui permet potentiellement de modifier son rapport aux autres : *je suis passée du noir au blanc. Ce matin, je n'avais plus cette boule, cette appréhension de ma place dans un groupe.*

### 2.3.3.3 Prise de conscience à propos du fonctionnement du groupe

La découverte des « rôles dans le groupe » et de la théorie de Belbin fait émerger chez les participants une prise de conscience à propos du fonctionnement du groupe. Cette prise de conscience relève de la découverte d'un équilibre entre les « rôles de réflexion », les « rôles d'action » et les « rôles de relation » dans l'activité collective.

Le regard des autres sur soi donne lieu à des prises de conscience chez les participants : chaque place prise dans le groupe est nécessaire au bon fonctionnement de l'activité collective : *je suis plus un soutien qu'un coordinateur [...] on a aussi besoin de cet élément (Alice) ; je me rends compte que toutes ces compétences sont à mettre plutôt sur une ligne que sur une pyramide (Elen). Personne n'a le pouvoir total, chacun occupe une petite partie du pouvoir et en a la responsabilité. Comme ça, la responsabilité est commune (Dan).* L'activité collective est (re)pensée en termes de collaboration et/ou de coopération et modifie une habitude de pensée : il existe une hiérarchie entre les places dans le groupe : *je prends conscience que tout le monde a un rôle et [...] qu'il n'y a pas de fonction supérieure. Ce n'est pas parce que tu coordonnes quelque chose [...] que tu commandes (Elen).*

La volonté de choisir sa place dans le groupe en la reconsidérant de manière positive émerge de la construction de ces types. Cette préoccupation peut émerger pendant la formation, à l'issue du débriefing consacré à la place dans le groupe. Les participants cherchent à s'investir dans une autre tâche au sein du groupe de manière incarnée, en assumant la place qui leur a été attribuée, que ce soit une place de « coordinateur » ou de « soutien » : *c'est une vraie place (Alice) ; essayer d'aller vers ce rôle qui me plaît sans culpabiliser (Elen) ; pouvoir explorer ça, cette place d'observateur, en quoi ça peut être utile au groupe (Emma).* Agir au sein du groupe en ayant conscience de sa place et de la place des autres peut également être envisagé comme une ouverture de possibles après la formation. C'est le cas de Dan qui souhaite occuper des fonctions de management après ses études : *Maintenant j'ai une image plus claire [...] et j'ai plus confiance [à propos de] la répartition des rôles. J'aime bien l'idée qu'il n'y a pas un leader formel mais plutôt une séparation des pouvoirs (Dan).* C'est également le cas de Louis

qui souhaite expérimenter d'autres places dans le groupe dans sa vie professionnelle : *des opportunités pour jouer un peu dans tous les différents rôles. C'est super intéressant parce que je vais pouvoir les réinvestir dans plein de situations dans la vie active plus tard* (Louis). Le débriefing et la fiche « rôles dans le groupe », par la réflexion qu'ils induisent chez les participants, sont l'objet de prises de conscience à propos de la place que les participants occupent au sein du groupe mais également de la place qu'ils peuvent potentiellement occuper (la place qui leur est possible d'occuper)<sup>122</sup>.

### **2.3.4 Différences dans l'activité des participants relatives au regard des autres**

Lors du débriefing consacré à la place dans le groupe, la différence dans l'activité des participants relève d'une différence de perception de la place occupée au sein du groupe. Si la fiche des « rôles dans le groupe » soulève une prise de conscience de l'image que les participants donnent à voir dans le cadre d'une activité collective, cette image peut être concordante ou discordante avec leur « soi ». Dans le cas de Christine, cette image est concordante : *je me retrouvais assez*. En effet, la place que les autres lui ont attribuée est similaire à celle qu'elle s'est attribuée en première instance (à savoir un « rôle d'action » et un « rôle de réflexion »). Ce constat confirme l'engagement de Christine à l'entrée en formation, à savoir développer la *dimension relationnelle* de la compétence : lors de l'entretien, elle montre la partie « rôles de relation » sur sa fiche en disant : *c'est ce que j'aimerais développer*. Dans le cas de Christelle en revanche, l'image qu'elle donne à voir est discordante de celle avec laquelle elle se définit : *je n'ai pas du tout eu le sentiment d'être là-dedans*. Cette discordance est due à la posture que prend Christelle suite à un conflit avec un membre de son groupe : *Ma solution ça a été le retrait [...] mais dans la frustration parce que ça ne me ressemble pas*. Le fait que Christelle se mette en retrait l'incite à s'attribuer la place de « soutien » sur sa « fiche des rôles ». Les membres du groupe n'ont pas la même perception de son activité au sein du groupe : *Ce que les autres ont vu... j'étais dans l'action et coordinateur*.

Dans les deux cas, ce constat n'est pas à l'origine d'un éprouvé de confort ou d'inconfort (du moins ces éprouvés ne sont pas exprimés en entretien) mais fait partie du processus de découverte influant sur les préoccupations décrites précédemment.

---

<sup>122</sup> Cet élément de résultat confirme les résultats de l'analyse quantitative menée par TalentCampus à partir des questionnaires proposés à l'ensemble des apprenants à l'issue de chaque journée de formation. Il a été envisagé de faire ce lien avec l'ensemble des résultats de cette étude mais cela n'a pas été possible par manque de données.

### **2.3.5 Constats dans le débriefing consacré à la place dans le groupe**

Il est possible de mettre en regard les intentions de formation avec l'activité réelle des participants lors de la situation impliquant une réflexion et un débriefing avec les autres sur son action et sa place dans le groupe.

La première intention est de créer les conditions pour encourager la réflexion (entre apprenants) ou l'autoréflexion. Il s'avère que la découverte des « rôles » attribués aux participants par les membres de leur groupe suscite la réflexion et l'autoréflexion à propos de leur place dans le groupe et/ou de leur rapport aux autres. Cette réflexion et les constats qui en résultent peuvent être à l'origine d'un éprouvé d'inconfort qui persiste tout au long de l'exercice.

La deuxième intention est d'amener les apprenants à découvrir ou confirmer leur place dans le groupe par le regard de l'autre. Le retour des autres, par les gommettes apposées sur la fiche « rôles dans le groupe » permet en effet aux participants de découvrir l'image qu'ils donnent à voir dans le cadre d'une activité collective. Cette découverte fait émerger des préoccupations relevant du rapport à soi et du rapport aux autres : s'accepter, à travers l'acceptation de son rôle dans le groupe, afin d'interagir de manière plus efficace avec les autres par la suite.

La troisième intention est de sensibiliser les apprenants à la dynamique de groupe, en leur présentant la théorie de Belbin sur la répartition des rôles dans le groupe. La fiche descriptive des « rôles dans le groupe » permet aux participants de construire des connaissances relatives à la collaboration et/ou la coopération. La présentation de la fiche elle-même a une incidence sur l'activité des participants. En effet, ils y voient au départ une hiérarchie dans les places inhérentes au fonctionnement du groupe (« rôles de réflexion » en haut, « rôles d'action » au milieu, « rôles de relation » en bas). Ils réalisent ensuite que ces « rôles » ne sont pas cloisonnés mais complémentaires.

## **2.4 Prendre la parole devant les autres et les écouter**

La situation impliquant une prise de parole devant les autres pour présenter son « parcours de vie » et écouter celui des autres est mise en œuvre à la fin jour 1 de la formation.

### **2.4.1 Mise en œuvre et intentions : écouter et être écouté**

La situation impliquant une prise de parole devant les autres est mise en œuvre de la manière suivante : les participants sont divisés en groupe de cinq ou six, les mêmes que ceux formés au début du jour 1<sup>123</sup>. Ils ont pour consigne de représenter graphiquement leur « parcours de vie » (entre quinze et vingt minutes de préparation) en représentant le passé, le présent et le futur des catégories suivantes : travail, famille, loisirs, études, etc. Une fois cette préparation terminée, chaque participant dispose de trois à cinq minutes pour présenter son parcours aux membres de son groupe. Ensuite, les autres membres du groupe disposent également de trois à cinq minutes pour commenter ou lui poser des questions. Enfin, à l'issue des présentations et échanges, les membres du groupe attribuent des « compétences » ou des « forces » à celui ou celle qui a présenté son parcours de vie<sup>124</sup>.

L'intention inhérente à la présentation du « parcours de vie » devant les autres est de créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace, c'est-à-dire de permettre la réciprocité dans les échanges entre les participants : prendre la parole devant les autres et écouter les autres de manière active sont, du point de vue des formateurs-concepteurs, les fondements de cet exercice. Dans le prolongement de cette première intention, la deuxième intention des formateurs-concepteurs est d'amener les participants à découvrir leurs « talents », à savoir leur potentiel, par l'échange avec les autres autour de leur « parcours de vie ».

### **2.4.2 Similitudes dans l'activité des participants relatives à la perception des « parcours de vie »**

La situation impliquant une prise de parole pour présenter son « parcours de vie » comporte quatre étapes : 1) la préparation du parcours ; 2) la présentation de son parcours ou l'écoute du parcours des autres ; 3) l'échange au sein du groupe ; 4) l'attribution de compétences ou « forces ». Les similitudes dans l'activité des participants concernent la préoccupation de se

---

<sup>123</sup> Il s'agit donc des mêmes groupes que pour les situations impliquant de réaliser un projet en groupe et de débriefer avec les autres sur sa place dans le groupe.

<sup>124</sup> La dernière étape de l'exercice a été mise en œuvre différemment au moment du recueil exploratoire et au moment du second recueil : en 2016, les participants attribuent des compétences à chaque membre du groupe en s'appuyant sur une liste de compétences sociales fournie par les formateurs (« sens de l'effort » ou « esprit d'équipe » par exemple). En 2017, les participants attribuent des « cartes forces » (cartes faisant partie d'un jeu de cartes créé et préconisé par des chercheurs en psychologie positive) à chaque membre du groupe, à la lumière de son récit et de ses projets (« adaptabilité » ou « humilité » par exemple).

présenter à travers des symboles lors de la préparation de leur parcours et le confort qu'ils éprouvent à l'écoute du parcours des autres.

#### 2.4.2.1 Recherche de symboles pour représenter son « parcours de vie »

Lors de l'étape de préparation, les participants cherchent à représenter leur « parcours de vie » par un symbole. Il s'agit d'une forme plane : *j'ai pensé au cœur* (Elisabeth) ; *j'ai choisi la spirale* (Alice) ; *l'idée de la rivière me plaisait* (Christine).

Les participants peuvent choisir une forme qui symbolise une évolution ou un processus de construction dans leur existence. C'est le cas d'Alice qui choisit la spirale pour montrer le changement progressif et positif de son état d'esprit : *la spirale parce qu'au fil de ma vie, je m'ouvre* (Alice). Dans le cas de Christine, le choix de la rivière se justifie par le fait qu'elle est perpétuellement en mouvement : *c'est quelque chose qui bouge, qui évolue, qui change* mais évoque également ce qui influence la construction de son expérience : *pour moi la rivière c'est un cheminement, c'est fait de plein d'affluents [...] le chemin qu'on déroule, il est aussi fait de ce qu'on reçoit* (Christine). Christine et Alice répondent à la consigne de l'exercice en évoquant les étapes importantes de leur existence (*mes enfants, [...] la reprise de mes études...*), mais également les processus reliant ces étapes.

Les participants peuvent également choisir une forme dans le but de ne se dévoiler qu'en partie. C'est le cas d'Elisabeth qui choisit la forme du cœur car elle l'estime accessible et adapté à ce qu'elle souhaite raconter : *pour que ce soit plus simple parce qu'il y avait des choses que je n'avais pas forcément envie de délivrer* (Elisabeth). L'étape de préparation consiste en construire un récit sur soi, symbolisé par une forme, tout en anticipant la présentation de son parcours aux autres.

#### 2.4.2.2 Confort éprouvé à l'écoute du « parcours de vie » des autres

Lors de l'entretien, les participants expriment le confort qu'ils ont éprouvé à l'écoute du « parcours de vie » des membres de leur groupe : *j'ai beaucoup aimé entendre les autres qui présentaient* (Elen). Ce confort est attribué à la qualité d'écoute ressentie : *chacun s'est écouté. Il y avait un vrai intérêt et de l'écoute* (Christine). Dans le film de leur activité, cette écoute active se traduit par un silence de tous les membres du groupe lorsqu'un participant présente son « parcours de vie ». Les membres du groupe prennent des notes, regardent celui/celle qui présente, hochent la tête. Une fois la présentation terminée ou pendant la présentation, ils posent

des questions (par exemple : *ça t'a pris combien de temps cette formation ? Tu as repris ton travail sans problème ?*) ou commentent la présentation (par exemple : *waouh c'est super ça !*).

L'écoute du « parcours de vie » des autres est considéré comme un temps privilégié pour connaître les autres, les découvrir : *découvrir leur parcours, ce qui faisait qu'ils étaient là aujourd'hui* (Alice). Le format de l'exercice, à la fois visuel par la représentation symbolique et verbal par le récit du « parcours de vie », est signifiant pour les participants qui s'identifient potentiellement au récit des autres. Il s'avère que ce qui fait signe dans le discours des autres peut donner lieu à des prises de conscience chez les participants.

#### 2.4.2.3 Prises de conscience à l'écoute du « parcours de vie » des autres

Outre le fait que les participants éprouvent du confort à l'écoute du « parcours de vie » des membres de leur groupe, le récit de l'expérience des autres fait signe et donne lieu à des prises de conscience. Dans le cas de Christine et Alice, l'écoute du « parcours de vie » des autres donne lieu à une prise de conscience sur leurs propres habitudes d'activité : *ils se sont autorisé un accident de parcours et ça leur a permis de rebondir plus vite. [...] Je ne m'autorise pas autant de choses et c'est pour ça que je n'avance pas aussi vite. C'est ça qu'ils m'ont appris* (Alice). Cette prise de conscience résulte de la découverte de points communs avec les autres : *je n'avais pas conscience qu'un jeune de 25 ans avait pu vivre ce que moi j'avais vécu* (Alice). Le fait de découvrir que les autres (notamment les plus jeunes) agissent de manière différente face à une expérience similaire, fait émerger une nouvelle préoccupation autour du lâcher-prise : *l'esprit positif [...] je trouve que c'est assez admirable chez ces jeunes personnes...j'ai été surprise, un peu éblouie. Ils ont une certaine beauté dans la manière d'accueillir la vie. Oui, j'aimerais bien... je les envie un peu* (Christine). Par son « parcours de vie », l'autre est potentiellement une source d'inspiration, une ressource pour agir différemment et appréhender le rapport aux autres et aux événements de manière plus confortable : *ne pas analyser, ne pas trop réfléchir. Vivre les choses comme elles viennent* (Alice).

Se découvrir des points communs avec les autres peut inciter les participants à aider les autres. C'est le cas d'Elen pour qui le « parcours de vie » d'un membre de son groupe fait signe. En effet, lorsque Clémence (21 ans) évoque ses années de collège comme étant un souvenir douloureux, Elen se découvre un point commun avec elle : *je me suis un peu reconnue dans son parcours*. Elen cherche ensuite à aider Clémence en commentant sa présentation. Dans le film de son activité, elle est assise à côté de Clémence et se tourne vers elle. Elle lui dit : *pour moi c'est plus loin, mais je partage ce souvenir du collège. Ce ne sont pas des années simples*.

Un autre membre du groupe évoque également son vécu (difficile) au collègue. En partageant son vécu avec Clémence, Elen cherche à lui montrer qu'elle l'écoute et la comprend, comme elle l'exprime lors de l'entretien : *j'avais vraiment de l'empathie pour elle parce qu'on sentait que c'était encore fragile*. L'échange autour des « parcours de vie » donne lieu à une proximité entre les membres du groupe par l'évocation de leur vécu similaire, bien qu'ils soient issus de milieux et/ou de générations différentes : *je me suis sentie beaucoup plus proche de personnes que j'ai rencontrées là que des personnes avec qui je travaille* (Elen).

### **2.4.3 Différences dans l'activité des participants relatives à leur propre « parcours de vie »**

Les différences dans l'activité des participants relèvent des difficultés éprouvées lors de l'étape de préparation et lors de l'étape de prise de parole.

#### *2.4.3.1 Confort/inconfort lors de la préparation du « parcours de vie »*

Les participants disposent de vingt minutes pour préparer leur « parcours de vie ». Certains d'entre eux connaissent déjà l'exercice ou ce type d'exercice et n'éprouvent pas de difficulté à le réaliser : *ce n'était pas un exercice nouveau pour moi* (Elen). D'autres, en revanche, éprouvent des difficultés lors de cette étape. Ces difficultés sont relatives à la représentation de leur parcours sur le papier car cela implique une imagination ou une capacité d'abstraction qu'ils estiment ne pas avoir : *[ce qui est difficile] ce n'est pas de faire mon parcours de vie mais c'est faire la mise en scène. Bien sûr tu veux faire quelque chose d'original, de personnalisé mais avec un manque de créativité, c'est très difficile. [...] Comment je fais ? Quelle symbolique je mets ?* (Alice). Enfin, les participants peuvent éprouver des difficultés à l'idée de résumer leur existence sur une feuille de papier : *j'ai eu un peu de mal à dessiner mon parcours : je viens avec mon histoire, comment je pourrais le retracer ?* (Elisabeth).

#### *2.4.3.2 Confort/inconfort lors de la prise de parole pour présenter son « parcours de vie » aux autres*

L'étape de présentation de son parcours aux autres membres du groupe peut être à l'origine d'un éprouvé d'inconfort. C'est le cas de Christine qui estime avoir des difficultés en expression orale : *le faire de manière orale, ce n'est pas simple pour moi*. L'inconfort qu'elle éprouve à présenter son parcours à l'oral est accentué par l'inconfort qu'elle éprouve au contact des membres de son groupe : *je ne me sens pas suffisamment à l'aise avec ce groupe pour en parler vraiment, de façon fluide*. Bien qu'elle perçoive l'écoute du groupe (*je sens de l'intérêt*),

l'inconfort que Christine a éprouvé avec les membres du groupe tout au long de la journée l'empêche de se dévoiler comme elle le souhaite. Elen, en revanche, vit l'étape de présentation de manière confortable, notamment parce qu'elle se sent écoutée par les autres membres du groupe : *je l'ai bien vécu, on était dans l'écoute* (Elen).

#### **2.4.4 Constats dans la situation « prendre la parole devant les autres et les écouter »**

Il est possible de mettre en regard les intentions de formation avec l'activité réelle des participants lors de la situation impliquant une prise de parole devant les autres et une écoute autour des « parcours de vie ».

La première intention est de créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace, en laissant autant de place à la prise de parole qu'à l'écoute des autres. L'exercice « parcours de vie » est considéré par les participants comme un temps privilégié pour connaître les membres de son groupe, au terme d'un premier jour de formation « dans l'action ». Les étapes de préparation et de présentation peuvent être vécues de manière inconfortable car elles font écho à ce que les participants estiment être des incapacités chez eux (le manque d'imagination ou l'appréhension de parler en public par exemple).

La deuxième intention est d'amener les participants à découvrir leurs « talents », à savoir leur potentiel, par l'échange avec les autres autour de leur parcours de vie. L'écoute du parcours de vie des autres est considérée comme l'étape la plus signifiante de l'exercice. En effet, cette écoute fait émerger des prises de conscience, non pas à propos de leurs point forts mais plutôt à propos d'habitudes d'activité qu'ils souhaitent modifier. Il n'existe pas d'éléments concernant la dernière étape de l'exercice et l'influence de l'attribution de « forces » ou compétences aux participants (cette étape n'est évoquée par aucun d'eux lors de l'entretien).

#### **2.5 Se mettre en scène au sein d'un projet collectif pour exprimer quelque chose sur soi**

La mise en scène de soi est mise en œuvre au jour 3 de la formation, jour dédié à l'estime de soi, par l'intermédiaire de la photo. Lors du recueil exploratoire, le travail autour de la photo constitue le fil rouge du jour 3. Lors du second recueil, la mise en scène de soi par la photo constitue un atelier parmi les six ateliers proposés aux participants.

## **2.5.1 Mises en œuvre : se révéler par et avec les autres**

La mise en œuvre de la situation impliquant de se mettre en scène au sein d'un projet collectif pour exprimer quelque chose sur soi évolue entre 2016 et 2017.

### *2.5.1.1 Mise en œuvre lors de la session observée en 2016*

Au moment du recueil exploratoire (2016), la situation impliquant une mise en scène de soi est mise en œuvre de la manière suivante : les participants sont divisés en groupes (de 7 à 9 personnes). Ils ont pour consigne de préparer et de mettre en scène deux photos collectives révélant quelque chose à propos d'eux-mêmes. La consigne pour la première photo est de mettre en scène « quelque chose de positif de moi que je voudrais exprimer sur la photo ». Les participants, pour préparer cette photo, peuvent s'appuyer sur un document créé et fourni par les formateurs-concepteurs nommé « mémo photo ». Ce document met en parallèle la technique photographique avec des questions visant l'autoréflexion (par exemple, l'angle de vue : valorisant en contre-plongée, dévalorisant en plongée, neutre en frontal. Question : « est-ce que je cherche à être vu(e) d'une certaine manière ? »). Ils partagent ensuite leur réflexion au sein du groupe et construisent la photo, en se mettant en scène selon la consigne et en créant une mise en scène collective. Pour prendre la photo, les participants se servent de leur tablette et font appel soit aux formateurs, soit à quelqu'un d'un autre groupe.

La consigne pour la deuxième photo est de mettre en scène « quelque chose de moi que je n'ai pas l'habitude de montrer et que je pourrais montrer sur la photo ». Pour préparer cette photo, les participants échangent d'abord en dyade puis en groupe. Ils construisent ensuite la photo selon les mêmes modalités que la première photo.

Après chaque prise de vue, les participants débriefent en groupe en s'appuyant sur un questionnaire fourni par les formateurs-concepteurs (par exemple : « qu'est-ce que je montre de moi de positif et que j'aime dans cette photo ? Qu'est-ce que j'aime de nous ? »).

### *2.5.1.2 Mise en œuvre lors de la session observée en 2017*

Au moment du second recueil (2017), la situation impliquant une mise en scène de soi est mise en œuvre de la manière suivante : six ateliers sont proposés aux participants dont la photo<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Les autres ateliers proposés sont : l'écriture, le collage, le modelage, la relaxation et un atelier d'échange autour des « cartes forces ».

Chaque atelier a été conçu pour être autonome : les participants y circulent librement et y passent le temps qu'ils souhaitent. Une contrainte est posée : à l'issue de chaque atelier, les participants doivent trouver un binôme qui a fait lui aussi l'atelier pour débriefer. Les consignes pour chaque atelier et débriefing figurent dans les tablettes des participants.

Les participants ont pour consigne de préparer et mettre en scène une photo individuelle ou collective<sup>126</sup> en choisissant ce qu'ils veulent exprimer à propos d'eux-mêmes. Trois possibilités leur sont proposées : 1) mettre en scène une de leurs qualités ; 2) mettre en scène une qualité qu'ils admirent chez les autres ou ce qu'ils aimeraient améliorer dans leur rapport aux autres ; 3) mettre en scène un rêve ou un projet qu'ils n'osent pas réaliser.

Les participants disposent de dix minutes pour préparer la photo (en groupe pour la photo collective). Ils disposent également de costumes et d'accessoires (veste, foulard, chapeau, etc.) pour agrémenter leur mise en scène. La mise à disposition d'accessoires s'inspire du travail du portraitiste Seydou Keïta, qui proposait à ses clients un large choix de vêtements et d'accessoires avant de les prendre en photo. C'est un des formateurs (en l'occurrence une formatrice et photographe professionnelle) qui prend la photo.

Après la prise de vue, les participants débrièfent en dyade en s'appuyant sur un questionnaire fourni par les formateurs-concepteurs (par exemple : « est-ce que ça a été facile pour moi de faire cet atelier ? Qu'est-ce qui a été facile ? Qu'est-ce qui a été difficile ? »).

### **2.5.2 Intentions de formation : se révéler avec et par les autres**

La première intention des formateurs-concepteurs est de créer les conditions pour apprendre à se dévoiler et à se valoriser par la mise en scène de soi sur une photo. Le jour 3 étant dédié à l'estime de soi, la photo est considérée comme un moyen de se mettre en scène pour ancrer une perception positive de soi et se révéler. La deuxième intention est de créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace en favorisant le travail de groupe, les autres étant considérés comme une ressource pour prendre conscience de ses propres atouts et les révéler. La troisième intention est de créer les conditions pour encourager la réflexion afin que les participants donnent du sens à leur action sans que le formateur intervienne nécessairement.

---

<sup>126</sup> Dans un souci de cohérence, seule la photo collective sera prise en compte.

### 2.5.3 Similitudes dans l'activité des participants relatives au rapport à soi

La mise en scène de soi *via* la photo comporte trois étapes : 1) la préparation de la photo en dyade et/ou en groupe ; 2) la mise en scène et la prise de vue ; 3) le débriefing en groupe ou en dyade. Les similitudes dans l'activité des participants concernent principalement les étapes de préparation et de mise en scène de la photo.

#### 2.5.3.1 Préoccupation commune : travailler sur le rapport à soi

Les consignes données aux participants pour réaliser la photo font émerger une préoccupation commune : travailler sur le rapport à soi, c'est-à-dire accepter de procéder à une introspection : *ouverture sur le monde intérieur* (Alice). De manière plus globale, l'annonce de la thématique du jour 3 (l'estime de soi) fait émerger cette préoccupation et oriente une tendance d'activité : la focalisation sur le rapport à soi plus que sur le rapport aux autres : *on va travailler sur l'estime de soi donc [je vais] aussi plus penser à moi parce que j'ai tendance à regarder ce que font les autres* (Elen).

Les participants s'estiment prêts, à ce stade de la formation, à observer et à remettre en question ce qui les définit de manière intrinsèque. C'est le cas de Christine qui éprouve du confort à l'idée de mettre en scène ce qu'elle montre peu dans sa vie quotidienne : *c'est vraiment super, parce qu'en effet, il y a toutes ces zones moins sympathiques, qu'on n'aime pas trop regarder et qui souvent m'interpellent* (Christine). La mise en scène de soi par la photo est donc l'occasion de comprendre et de révéler, de manière symbolique, un « soi » inhibé.

#### 2.5.3.2 Exposition de soi ou l'image que l'on aimerait donner à voir

L'une des consignes est d'exprimer quelque chose que les participants montrent peu dans leur vie quotidienne et qu'ils aimeraient dévoiler sur la photo. Les participants, lors de l'étape de préparation en groupe ou en dyade, expriment leurs souhaits relatifs à cette consigne. Il peut s'agir de la volonté d'exprimer 1) une émotion en particulier, comme le formule Christine dans le film de son activité : *j'aimerais [...] avoir le droit d'être en colère et d'exprimer [ma] colère. La colère c'est une émotion que je n'exprime pas* ou 2) la manière de vivre ses éprouvés en général, comme le formulent Clémence : *je voulais montrer [...] la maîtrise des émotions parce que moi je ne l'ai pas* et Dan lors de l'entretien : *je suis sensible mais je ne le montre pas*. Il peut également s'agir 3) d'une attitude souhaitée, comme le formulent Alice : *je veux travailler*

*la posture de « winner » parce que je sens que je n'ai pas de...charisme et Valentine : je suis un peu...coincée [...] arriver à faire quelque chose de décalé.*

Les participants, par l'intermédiaire de la photo, souhaitent montrer une autre image d'eux. Ils l'expriment en associant ce qu'ils souhaitent (*j'aimerais...*) à ce qu'ils estiment ne pas être ou ne pas savoir faire (*je n'exprime pas/je n'ai pas/je ne montre pas...*). La possibilité de construire cette autre image par la photo est signifiante pour les participants qui y voient un moyen de sortir de leur zone de confort : *c'est un peu un challenge* (Valentine) pour rompre des habitudes d'activité : *arrêter d'être gentille* (Christine) ; *à l'intérieur, je suis quelqu'un de très fort mais ça ne se voit pas [...] donc je me suis dit qu'il faudrait que j'apprenne à l'exprimer* (Alice).

La mise en scène de la photo est relative à ce que les participants souhaitent exprimer et représente ce qu'ils ont imaginé lors de la préparation en groupe ou en dyade. Christine, qui souhaite pouvoir exprimer la colère, imite un cri ; Dan, qui souhaite montrer sa sensibilité, fait mine de retirer ses lunettes de soleil pour signifier qu'il *enlève le masque* ; Alice, qui souhaite montrer plus d'assurance lève les bras en l'air, poings serrés, comme si elle avait gagné une compétition.

### *2.5.3.3 Exposition de soi tel que l'on se voit*

Une autre consigne est d'exprimer quelque chose de positif sur soi. Lors de l'étape de préparation de la photo, les participants réfléchissent sur leurs qualités. C'est le cas de Dan qui choisit de mettre en scène la *flexibilité* qu'il considère comme une de ses qualités.

Les participants réfléchissent également sur leur rapport à soi en s'appuyant sur le « mémo photo » qui associe la technique photographique avec des questionnements sur soi. Ils partagent ensuite leur réflexion avec les membres de leur groupe pour construire la photo collective.

La question « qu'est-ce que je crois de moi ? » est écrite à plusieurs reprises dans le « mémo photo ». Cette question donne lieu à des réponses différentes selon la technique photographique qui y est associée : pour jouer sur la couleur, la réponse est « c'est permis de briller », pour jouer sur la lumière, la réponse est « c'est permis de se montrer tel que l'on est ». Ces deux énoncés formulés par les formateurs-concepteurs font signe pour Christine, Elisabeth et Emma. En effet, Christine, dans le film de son activité, fait part aux membres de son groupe de son souhait de *montrer quelque chose en lien avec le fait qu' [elle peut] briller*. Elle souhaite ainsi ancrer sur la photo une image positive d'elle-même. Elisabeth, quant à elle, souhaite se montrer telle qu'elle se voit, bien que cette perception soit négative : *je voulais me représenter comme*

*je me voyais, toute petite*. Elisabeth interprète la phrase « c'est permis de se montrer tel que l'on est » comme la possibilité d'assumer son rapport à soi par la photo pour potentiellement le modifier, comme elle l'exprime lors de l'entretien : *je sentais qu'il y avait un truc qui se jouait en moi*. Emma interprète la phrase « c'est permis de se montrer tel que l'on est » de la même manière qu'Elisabeth en faisant part à son groupe de son souhait de mettre en scène sa place dans le groupe, à savoir une place d'observation, qu'elle estime inutile : *[une place en] retrait, d'observation. Être là, présente, mais pas de foncer dans l'action. J'ai plutôt honte de cette place parce que peu valorisable à mes yeux*. Emma voit ainsi dans cet exercice la possibilité de s'accepter telle qu'elle est : *j'ai eu envie de l'assumer*. Dans le cas d'Elisabeth et Emma, la réponse « c'est permis de se montrer tel que l'on est » à la question « qu'est-ce que je crois de moi ? » prime sur la consigne « montrer quelque chose de positif de soi ». Bien que leur perception d'elles-mêmes soit plutôt négative, la mise en scène d'Emma et d'Elisabeth vise un objectif qu'elles estiment positif pour elles-mêmes.

#### 2.5.3.4 Influences de l'environnement de formation sur la réalisation de la photo

Les participants ont pour consigne d'exprimer quelque chose à propos d'eux sur la photo dans le cadre d'une tâche collective. En effet, les étapes de préparation, de mise en scène et de débriefing sont réalisées en groupe ou en dyade. Dans ce processus qui conduit à la réalisation de la photo, l'environnement de formation est considéré comme une ressource pour transformer des habitudes d'activité :

Tout d'abord, l'exercice proposé par les formateurs-concepteurs, particulièrement la consigne « montrer quelque chose de moi que je n'ai pas l'habitude de montrer » est considéré comme une occasion privilégiée de procéder à une introspection, hors de la sphère de la vie quotidienne : *ça faisait du bien d'avoir cet espace-là pour aller chercher du côté un peu plus...obscur* (Christine). Pouvoir exprimer ce qui est peu montré dans la vie quotidienne donne la possibilité aux participants de modifier une habitude d'activité : pour Christine, par exemple, l'exercice offre la possibilité d'exprimer sa colère alors qu'elle le fait peu dans sa vie quotidienne, au sein d'un environnement sécurisant : *le cadre fait que tu n'es pas sur un ring, ou alors bien protégé* (Christine).

Ensuite, les interactions avec les autres, dans le cadre de la préparation et de la mise en scène de la photo, sont considérées comme une ressource pour oser se dévoiler et se mettre en scène. C'est le cas de Dan qui montre une part cachée de lui lors de la préparation de la photo avec

son binôme : *ça a été très facile de m'ouvrir, d'être le vrai moi parce que Marielle m'a mis à l'aise* (Dan). La confiance en les autres qui réalisent la même tâche permet de s'investir dans la tâche : *[le groupe], c'est une ressource d'inspiration, de réassurance, de mise en confiance* (Christine). Ainsi, les participants osent se dévoiler aux autres en confiant ce qu'ils ont l'habitude de garder pour eux dans la vie quotidienne. Dans le cas d'Emma, Valentine et Alice, cela concerne la place dans le groupe ; dans le cas de Christine, Dan et Clémence, cela concerne l'expression et la gestion des éprouvés.

L'aide dans le processus d'exposition de soi peut également venir des formateurs. C'est le cas d'Elisabeth qui fait appel aux formateurs pour échanger sur sa préoccupation de se mettre en scène telle qu'elle se voit, même si cette représentation est négative : *je voulais voir ça, je voulais aller jusqu'au bout de ça. Jessica est venue, on en a parlé, elle m'a dit : je pense que c'est courageux, si tu sens de le faire, fais-le. On en a parlé aussi avec Pascal, il m'a dit pareil.* Le soutien des formateurs dans sa démarche vient actualiser la préoccupation d'Elisabeth qui se mettra en scène sur la photo telle qu'elle le souhaite.

Par ailleurs, les participants peuvent réaliser qu'ils aident les autres. C'est le cas de Clémence qui décide d'aider un membre de son groupe en difficulté dans la phase de préparation de la photo, par une écoute active : *ça a été assez difficile pour une autre personne et elle voyait que je l'écoutais, que je lui apportais mon soutien.* Lors de la phase de mise en scène de la photo, l'attitude de l'autre, qui lui demande de mettre en scène l'aide qu'elle a représentée, fait signe pour Clémence : *elle a demandé à ce que je revienne pour faire la photo avec elle. [...] Dans la photo c'était une main tendue. Et c'était moi la main.* Ainsi, par la reconnaissance de l'autre sur l'aide qu'elle a pu apporter, Clémence réalise qu'elle est en capacité d'aider les autres, ce qui modifie une habitude d'activité, plus précisément une perception sur soi : *je n'estime pas avoir ce rôle [dans la vie quotidienne]. [...] Je ne m'y attendais pas du tout.*

Enfin, les interactions au sein du travail de groupe influent sur l'engagement des participants dans le sens où ils considèrent cette expérience vécue comme une ouverture de possibles. Le fait d'avoir réussi à se mettre en scène et à exprimer quelque chose sur eux-mêmes, par le partage d'expérience avec les membres du groupe, fait émerger des prises de conscience relatives au rapport à soi et à ses capacités, comme le formule Alice : *je suis toujours dans la modération et là je suis allée chercher loin.* Ces prises de conscience peuvent être relatives au rapport aux autres, particulièrement dans le cas des personnalités réservées : *ils m'ont permis de me dire que j'avais tort de rester en retrait et que j'avais intérêt à aller plus vers les autres*

*pour partager des expériences (Valentine) ; En en parlant, je me suis rendu compte que ça [la place d'observateur du groupe] avait de la valeur à mes yeux et aux yeux des autres (Emma).* De ces prises de conscience relevant d'une force potentielle pour agir et interagir de manière plus confortable avec les autres émergent des ouvertures de possibles. Alice, Valentine et Emma envisagent de mobiliser ces nouvelles dispositions ailleurs et plus tard, dans le cadre de la formation avec un autre groupe ou après la formation dans les interactions avec les autres dans le cadre professionnel et plus précisément dans le cadre de la recherche d'emploi.

#### **2.5.4 Différence dans l'activité des participants relative aux éprouvés**

Au sein de la tâche collective, la différence relevée dans l'activité des participants relève du confort ou de l'inconfort éprouvé au moment de se dévoiler au groupe (lors de la phase de préparation de la photo) pour répondre aux consignes « quelque chose de moi de positif que je pourrais montrer sur la photo » et « montrer quelque chose de moi que je n'ai pas l'habitude de montrer ». En effet, bien que les participants osent se dévoiler aux autres, décident de se mettre en scène sur la photo collective et décrivent cette expérience comme positive a posteriori<sup>127</sup>, ils peuvent vivre la phase de préparation de manière inconfortable.

##### *2.5.4.1 Confort/inconfort dans les interactions en groupe/en dyade*

Dans le cas de Dan et Alice, l'inconfort éprouvé est relatif à la taille du groupe. En effet, ils expriment, lors de l'entretien, se sentir plus à l'aise dans les interactions en dyade que dans les interactions en groupe (entre 7 et 9 personnes). Le confort éprouvé en dyade est sous-tendu par les affinités ressenties avec l'autre. Ces affinités se caractérisent par l'émergence d'un dialogue et d'une proximité avec son binôme pour Alice, par la perception de l'écoute de l'autre pour Dan : *[Avec] Adèle on a parlé. On a créé une complicité toutes les deux (Alice) ; Marielle, elle était là pour moi, elle m'a compris complètement (Dan).*

Au contraire, les interactions en groupe sont décrites comme non affinitaires : *c'était un groupe très étrange [...] il y avait un manque de complicité (Alice) ; je n'ai pas eu beaucoup de communication avec eux. C'est peut-être la raison pour laquelle je me suis senti mal à l'aise pour partager les trucs (Dan).* Dans le cadre d'une tâche faisant référence à leurs inhibitions,

---

<sup>127</sup> Comme ils l'expriment soit aux membres de leur groupe, dans le film de l'activité lors de la phase de débriefing, soit au chercheur, lors de l'entretien.

Alice et Dan éprouvent de l'inconfort à l'idée de se dévoiler à plusieurs personnes et préfèrent le cadre restreint de la dyade.

#### 2.5.4.2 Confort/inconfort relatif au retour des autres sur la mise en scène de soi

L'inconfort éprouvé peut émerger d'une incompréhension entre les membres du groupe. C'est le cas d'Elisabeth qui se confronte au désaccord des membres de son groupe concernant la mise en scène de sa perception d'elle-même dans la photo collective. En effet, Elisabeth souhaite répondre à la consigne « quelque chose de positif de moi que j'aimerais montrer sur la photo » en se posant d'abord la question *quelle image ai-je de moi ?* Elle y répond en se représentant *une image plutôt négative* et souhaite se mettre en scène comme telle pour pouvoir se dépasser. Le retour (négatif) des autres qu'elle perçoit comme une entrave à son action fait émerger un inconfort dont elle leur fait part : *ils m'ont dit en aparté : tu ne peux pas faire ça. Ça m'a fait pleurer, je leur ai dit que si, je voulais voir ça, je voulais aller jusqu'au bout de ça.*

Au contraire, le retour des membres du groupe sur soi peut être un révélateur. C'est le cas d'Emma qui éprouve du confort en écoutant le retour (positif) des autres sur sa place dans le groupe (observation), place qu'elle estimait inutile : *j'ai eu des retours de certains qui, au contraire, voyaient ça comme quelque chose de très positif et qui pouvait manquer à un groupe, donc ça a vraiment changé mon regard.* Le confort éprouvé par Emma émerge de la compréhension des membres du groupe qu'elle ressent à son égard et modifie son rapport à soi.

#### 2.5.5 Constats dans la situation « mise en scène de soi au sein d'un projet collectif par l'intermédiaire de la photo »

Il est possible de mettre en regard les intentions de formation avec l'activité réelle des participants lors de la situation impliquant une mise en scène de soi au sein d'un projet collectif par l'intermédiaire de la photo.

La première intention des formateurs-concepteurs est de créer les conditions pour apprendre à se dévoiler et à se valoriser. La mise à disposition du « mémo photo » et l'instauration d'un temps d'échange pour préparer la photo en groupe sont perçues comme des ressources pour procéder à une introspection et oser se dévoiler aux autres. Les participants peuvent ressentir le besoin non pas de se valoriser mais de mettre en scène leur(s) vulnérabilité(s) pour exprimer leur rapport à soi de manière constructive. De manière générale, l'environnement de formation est considéré comme assez sécurisant pour s'investir dans une tâche qui implique de parler de soi : la consigne proposée par les formateurs-concepteurs (montrer quelque chose de soi que

l'on montre peu d'ordinaire) est une forme d'autorisation à dévoiler sa vulnérabilité ; l'espace n'est pas délimité, dans le sens où les participants sont libres de travailler dans le lieu de formation ou à l'extérieur ; les interactions avec les autres apprenants peuvent être vécues comme un espace d'écoute et de compréhension ; les interactions avec les formateurs constituent une ressource dès lors que les interactions avec les autres apprenants ne suffisent pas ou sont vécues de manière inconfortable.

La deuxième intention est de créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace en favorisant le travail de groupe, les autres étant considérés comme une ressource pour prendre conscience de ses propres atouts et les révéler. Les interactions sont programmées en deux temps et sous deux formes : un temps en dyade puis un temps en groupe. Les interactions entre les membres des groupes sont perçues comme une aide dans le processus d'exposition de soi. Les interactions en dyade sont vécues de manière plus confortable pour le partage d'expérience car elles sous-tendent une proximité et une écoute nécessaires pour se dévoiler. Le fait de programmer des interactions en dyade puis en groupe influe donc sur l'activité des participants qui, en groupe, réactivent potentiellement des habitudes d'activité relatives à la préservation de soi ou l'inhibition après d'être dévoilé en dyade.

La troisième intention est de créer les conditions pour encourager la réflexion afin que les participants donnent du sens à leur action sans que le formateur intervienne nécessairement. Les trois étapes en lien avec la mise en scène de soi sur la photo (préparation, prise de vue et débriefing) sont signifiantes pour les participants, en particulier l'étape de préparation de la photo car elle est perçue comme une opportunité de réfléchir sur soi et de partager cette réflexion avec les autres. Si les participants travaillent en groupe de manière autonome, l'intervention des formateurs peut s'avérer nécessaire et est sollicitée par les participants lorsqu'ils éprouvent de l'inconfort dans le travail de groupe.

## **2.6 Échanger des messages écrits positifs avec les autres**

Contrairement aux autres situations qui se déroulent à un moment précis de la formation, la situation impliquant des échanges de messages écrits positifs entre apprenants (mais aussi entre apprenants et formateurs) se déroule tout au long de la formation, du jour 1 au jour 5. Elle est

médiée par un artefact matériel<sup>128</sup>, à savoir une enveloppe personnalisée nommée « boîte aux lettres » par les formateurs-concepteurs.

### 2.6.1 Mise en œuvre et intentions : se découvrir et porter de l'attention aux autres

Au premier jour de la formation, les formateurs remettent à chaque participant une grande enveloppe kraft qu'ils nomment « boîte aux lettres ». Les participants ont pour consigne de déposer des messages écrits positifs dans les « boîtes aux lettres » des autres (au moins un pour chaque participant) tout au long de la formation (entre le jour 1 et le jour 5), au moment qu'ils souhaitent. Ils peuvent également ouvrir leur « boîte aux lettres » et lire les messages des autres quand ils le souhaitent. Les formateurs précisent aux participants que les messages qu'ils vont écrire aux autres doivent être « signés, datés, constructifs et positifs »<sup>129</sup>. Chaque boîte aux lettres est nominative et personnalisée. Toutes les boîtes aux lettres sont fixées au mur de la salle de formation (cf. photo).



Figure 7 : "boîtes aux lettres" des participants

La première intention des formateurs-concepteurs relative à la situation impliquant des échanges de messages positifs est de créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace, en portant de l'attention, de l'intérêt aux autres par l'intermédiaire de messages écrits qui mentionnent les « forces », « talents » ou « compétences sociales » qu'ils ont repérés chez eux. La deuxième intention est de créer les conditions pour apprendre à se découvrir, à la lecture des messages déposés par les autres dans sa « boîte aux lettres ». Les

---

<sup>128</sup> L'artefact est défini dans le chapitre consacré au cadre épistémologique et théorique.

<sup>129</sup> Les formateurs précisent (dans le film de l'activité) que la date doit figurer sur le message pour que le destinataire puisse observer une évolution entre les messages qu'il reçoit le jour 1 et ceux qu'il reçoit le jour 5, le cas échéant. Le message doit être signé car il sera potentiellement plus signifiant s'il vient d'un participant avec qui la proximité est plus forte. Le message doit être constructif, utile et non superficiel pour permettre au destinataire de découvrir ses « talents ».

messages écrits des autres sont considérés comme d'autant plus signifiants qu'ils viennent de personnes a priori très différentes les unes des autres (âge, milieu socio-professionnel, centres d'intérêts)<sup>130</sup>.

## **2.6.2 Similitudes dans l'activité des participants relatives à l'influence des messages reçus**

Les similitudes dans l'activité des participants relèvent de l'influence des messages reçus des autres sur le rapport à soi.

### *2.6.2.1 Influence des messages reçus sur l'estime de soi*

Les participants considèrent les messages qu'ils reçoivent des autres comme des informations sur l'image qu'ils donnent à voir : *c'est le reflet que je donne aux autres* (Alice). Les messages des autres sont pris au sérieux et sont considérés comme importants car ils représentent une reconnaissance de soi par les autres.

Les messages des autres ont une influence sur le rapport à soi et notamment sur l'estime de soi. En effet, les messages que les participants lisent peuvent évoquer des dispositions ou des qualités qui ont été mobilisées lors des exercices et que les participants ne s'attribuaient pas. C'est le cas d'Elen et de sa perception sur sa capacité à coordonner un groupe sans donner l'image de quelqu'un d'autoritaire : la lecture des messages qu'elle a reçus et qui font référence à sa capacité à fédérer un groupe de manière efficace fait émerger un éprouvé de confort : *[On m'a dit] que j'avais des capacités à organiser dans un cadre de sérénité. [...] ça me touche beaucoup*. La reconnaissance des autres sur soi (*le regard des autres*) vient modifier une perception de soi et améliorer l'estime de soi d'Elen : *je ne me voyais pas comme ça. Ça a été un plus*. Dans le cas de Dan, la reconnaissance d'une de ses qualités (son sens de l'humour) par un autre participant qu'il perçoit comme un modèle à suivre modifie également son rapport à soi en l'améliorant : *Cyril m'a dit que je pouvais transmettre mon sens de l'humour dans différentes langues. C'était sympa de faire ça à quelqu'un comme lui car je le voyais comme un modèle. [...] Je ne pensais pas que je pouvais renvoyer ce type de message*.

---

<sup>130</sup> TalentCampus accueille un public hétérogène : les participants ont entre 18 et 60 ans et sont salariés, demandeurs d'emploi, étudiants ou doctorants (cf. chapitre consacré à la présentation du terrain d'étude).

### 2.6.2.2 *Influence des messages reçus sur la connaissance de soi*

Les messages des autres peuvent influencer sur la connaissance de soi, dans le sens où la reconnaissance des autres vient confirmer une perception sur soi. Dans le cas d’Alice, les messages des autres confirment la prise de conscience relative à sa place dans le groupe : *j’ai eu des mots dans ma boîte aux lettres ce matin qui m’ont confortée dans cette posture*. La prise de conscience d’Alice sur l’utilité de la place d’observatrice dans le groupe est confirmée par les messages des autres. Cette reconnaissance des autres influe non pas sur les actions d’Alice dans le groupe, qui prenait la place d’observatrice spontanément mais modifie la perception qu’a Alice de cette place qu’elle estimait inutile et qu’elle considère ensuite comme utile (*je ne suis pas en retrait [...] on a aussi besoin de cet élément*) et cohérente avec sa personnalité. Dans le cas d’Elen, les mots des autres influent sur la connaissance de soi car ils constituent un jugement de valeur (positif) extérieur qui confirme la perception naissante qu’elle a d’elle-même : *sur les petits mots que j’ai reçus, ça m’a renvoyé sur le fait que j’arrive bien à communiquer de la tranquillité. C’est ce que je commençais à percevoir*. La reconnaissance des autres permet d’accompagner le processus de connaissance et d’acceptation de soi : *je me rapproche de moi*.

### **2.6.3 Différences dans l’activité des participants relatives aux messages qu’ils écrivent aux autres**

Les différences dans l’activité des participants relèvent 1) de la temporalité dans l’écriture et la lecture des messages ; 2) des préoccupations des participants lorsqu’ils écrivent des messages aux autres et 3) de l’usage des messages reçus après la formation.

#### 2.6.3.1 *Temporalité dans l’écriture et la lecture des messages*

Les formateurs indiquent aux participants qu’ils sont libres d’utiliser leur « boîte aux lettres » comme ils le souhaitent. Dans le film de l’activité, on observe que les participants postent des messages aux autres ou récupèrent les messages qu’ils ont reçus tout au long de la formation, chacun à des moments différents. Les participants peuvent choisir d’écrire des messages aux autres pendant ou à la fin d’une journée de formation (du jour 1 au jour 5) ou à l’issue de la formation (jour 5). C’est le cas de Christine qui décide d’écrire tous ses messages le dernier jour pour les déposer dans les « boîtes aux lettres » de leurs destinataires avant de quitter l’environnement de formation. Les participants peuvent également choisir de lire les messages qu’ils ont reçus à des moments différents. Alice, par exemple, lit ses messages pendant la

formation alors qu'Elen attendra d'être rentrée chez elle, à l'issue de la formation, pour découvrir le contenu de sa « boîte aux lettres ».

### 2.6.3.2 Préoccupations à l'écriture des messages

Les participants expriment, lors de l'entretien, des préoccupations distinctes au moment où ils écrivent des messages aux autres, en termes d'adressage<sup>131</sup>.

Une préoccupation peut être de répondre à la consigne, en prenant soin d'écrire un message qui fera plaisir à l'autre : *je me dis que ce mot il faut qu'il soit bienveillant et constructif et peut-être qu'elle va rouvrir son enveloppe dans 6 mois, dans un an et que ça lui fera sans doute du bien* (Elisabeth). Elisabeth, qui s'appuie sur son expérience antérieure (*j'ai trouvé ça important parce que je l'ai vécu*), estime que le message écrit peut être une ressource mobilisable ailleurs et plus tard : *c'est un vrai outil*.

Une préoccupation relative à l'écriture des messages peut être de signifier à l'autre ce que l'on aime chez lui car c'est ce qu'on aimerait montrer aux autres : *voir d'autres exemples me permet de me positionner plus [et] je trouve que sa posture est inspirante. C'est le mot que j'ai écrit pour sa boîte aux lettres* (Louis). Le message écrit est un moyen de verbaliser l'image que l'on aimerait donner à voir en s'adressant à l'autre.

Une autre préoccupation peut être d'exprimer sa gratitude aux autres : *j'ai fait mes petits mots et j'ai dit au moins 50 000 fois merci* (Alice). La gratitude d'Alice est exprimée en réponse aux messages qu'elle a reçus et qui ont été signifiants pour elle car ils étaient la preuve d'une reconnaissance positive des autres : *quand je vois les messages que j'ai reçus, j'ai presque la larme à l'œil parce que je me dis : quelle bienveillance !* L'expression de sa gratitude relève également d'une découverte relative à la réciprocité dans les interactions entre individus : *je suis quelqu'un qui donne tout le temps et là je reçois. J'apprends aussi que j'apprécie de recevoir*.

Par ailleurs, il semble que le confort ou l'inconfort éprouvé avec les autres influe sur l'adressage. C'est le cas d'Alice qui éprouve des difficultés à écrire un message positif à un membre de son groupe avec qui elle a éprouvé de l'inconfort le jour même : *sur le moment je ne pouvais pas, il fallait le temps que ça redescende*. Les états affectifs sous-tendus par les

---

<sup>131</sup> Ce terme est emprunté à Clot (2005) qui explique que l'activité personnelle est adressée et que sans destinataire, l'activité n'a pas de sens.

interactions avec les autres peuvent favoriser ou entraver la préoccupation de vouloir répondre à la consigne (écrire des messages positifs aux autres).

#### 2.6.3.3 Usage des messages après la formation

Lors des entretiens menés trois mois et six mois après la formation, les participants évoquent les messages reçus dans leur « boîte aux lettres » et leur usage après la formation. Pour Alice, Elen et Dan, les messages des autres restent signifiants et sont une ressource sur laquelle ils peuvent s'appuyer lorsqu'ils éprouvent de l'inconfort dans leur vie quotidienne : *les petits mots sont toujours avec moi et quand j'ai des petits moments difficiles, je les relis et je me sens beaucoup mieux* (Dan). En revanche, pour Christine, la lecture des messages après la formation n'est pas signifiante car ces messages sont situés, circonstanciés et leur influence n'est donc pas transférable après la formation : *les petits mots, ils sont importants et en même temps, ils sont une facette de ce que tu donnes à voir. Et puis ils correspondent à un moment donné aussi*. Christine considère le souvenir des interactions (verbales) avec les autres plus impactant hors de l'environnement de formation et choisit de ne pas relire les messages qu'elle a reçus après la formation.

#### 2.6.4 Constats relatifs à la situation « échanger des messages écrits positifs »

Il est possible de mettre en regard les intentions de formation avec l'activité réelle des participants dans la situation impliquant des échanges de messages écrits positifs *via* une « boîte aux lettres ».

La première intention des formateurs-concepteurs est de créer les conditions pour communiquer avec les autres de manière efficace, en portant de l'attention, de l'intérêt aux autres par l'intermédiaire de messages écrits qui mentionnent les « forces », « talents » ou « compétences sociales » qu'ils ont repérés chez eux. Les participants ont pour préoccupation d'écrire des messages positifs et sincères aux autres et ont besoin d'être en confort avec eux pour être en mesure de le faire. Le nombre de messages ainsi que le contenu des messages qu'ils écrivent aux autres est très peu renseigné et ne permet pas de savoir s'ils mentionnent des « compétences sociales » ou des « talents ». L'artefact « boîte aux lettres » constitue un intermédiaire pour communiquer avec les autres par écrit. L'aspect épistolaire permet potentiellement de dire aux autres ce qui ne pourrait pas être dit spontanément ou en situation de face à face. Le fait de pouvoir utiliser cet artefact à n'importe quel moment de la formation est facilitant pour les

participants qui peuvent prendre le temps d'écrire des messages aux autres lorsqu'ils le décident.

La deuxième intention est de créer les conditions pour apprendre à se découvrir, à la lecture des messages déposés par les autres dans sa « boîte aux lettres ». La lecture des messages reçus fait signe chez les participants qui se sentent reconnus par les autres. Cette reconnaissance de soi par les autres influe sur la connaissance de soi et l'estime de soi. Les participants découvrent par les messages des autres qu'ils sont en capacité d'agir de manière efficace dans le groupe ou de donner une image positive d'eux-mêmes. Les messages constituent potentiellement une ressource après la formation dans le sens où ils peuvent être relus, appropriés, remobilisés. La reconnaissance de soi par les autres ancrée sur un message est signifiante pour les participants, dans le sens où le message constitue une « trace » de cette reconnaissance.

## **2.7 Conclusion de l'étude synchronique**

La question de recherche inhérente à l'étude synchronique était la suivante : En quoi l'activité sociale-individuelle au sein de l'environnement de formation influe-t-elle sur certaines composantes de l'activité relatives à la transformation du rapport à soi et aux autres ? Les hypothèses heuristiques étaient formulées ainsi : les états affectifs (jeu d'équilibre entre éprouvés de confort et inconfort) sous-tendus par le couplage entre les sujets apprenants et l'environnement de formation ont un rôle essentiel dans la construction de l'expérience, notamment dans la connaissance de soi ; l'action et la réflexion sur l'action collective constituent un levier de transformation des activités.

Les résultats de l'étude synchronique montrent que le rapport entre les participants et leur environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts) influe sur la dynamique de leurs préoccupations en formation. Les interactions avec les autres sont vecteurs d'éprouvés de confort ou d'inconfort qui orientent l'activité. Lorsque les interactions sont considérées comme « positives » (se sentir écouté et compris par les autres par exemple), elles permettent de se dévoiler, de développer l'estime de soi et d'agir en confiance dans le groupe. Lorsque les interactions sont considérées comme « négatives » (se sentir exclu du groupe ou manquer d'affinités avec les autres), elles font émerger des préoccupations de l'ordre de la préservation de soi et donnent lieu à un désinvestissement de l'activité collective. Toutefois, et on le constate dès l'étude diachronique, il s'avère que dans les deux cas (interactions

« positives » et « négatives »), les participants construisent des connaissances sur eux-mêmes et sur leur relation aux autres.

Les situations de formation montrent une diversité dans les formes d'interactions entre apprenants (échange verbal, échange de messages écrits, échange non-verbal, etc.). L'articulation des interactions avant l'action, dans l'action et sur l'action, par l'intermédiaire de situations telles que les préparations de mises en scène, les projets de groupe et les débriefings, est un levier pour la transformation d'habitudes d'activité relatives à soi et aux autres. L'intermédiaire d'artefacts tels que les outils de dessin, la photo ou les messages écrits sert d'appui ou de déclencheurs aux interactions.

## *Conclusion de la troisième partie*

Cette partie a permis de présenter les résultats de l'étude sous deux perspectives, diachronique et synchronique. L'étude diachronique avait pour but de répondre à une question en lien avec les transformations successives de l'activité des participants et leurs influences potentielles sur l'activité sociale-individuelle. L'étude diachronique a permis de repérer des situations de formation significatives récurrentes qui ont été analysées dans l'étude synchronique dont le but était de répondre à une question en lien avec l'influence du couplage individu-environnement de formation sur la transformation du rapport à soi et/ou aux autres.

L'étude diachronique montre, chez les quatre participants dont le cours de vie a été décrit, une évolution dans le rapport à soi et aux autres, plus particulièrement une transformation des habitudes d'activité relatives à soi et/ou aux autres, pendant et après la formation. Les cinq situations présentées dans l'étude synchronique montrent les similitudes et les différences dans l'activité des participants et des autres apprenants partenaires au sein d'épisodes de formation conçus par les formateurs-concepteurs et sous-tendus par des intentions et une mise en œuvre avec des tâches à réaliser. Ces tâches comme ces intentions sont en lien avec le rapport à soi et/ou le rapport aux autres et impliquent un travail de groupe autour d'un projet à réaliser ou une réflexion partagée.

Les résultats montrent une évolution dans les habitudes d'activité des participants (transformation ou rupture des habitudes). Ces transformations sont en lien avec les préoccupations qui sous-tendent l'engagement des participants à l'entrée en formation, à savoir transformer son rapport à soi et aux autres. Ces transformations sont relatives à quatre éléments qui montrent l'interdépendance entre rapport à soi et rapport aux autres :

1) **La connaissance de soi.** Les participants ont appris sur eux-mêmes en interagissant avec les autres dans le cadre de situations de formation impliquant une activité collective. Cet apprentissage a eu lieu parce que les participants avaient accepté de s'investir dans une formation impliquant un désir d'introspection.

2) **L'acceptation de soi.** En lien avec la connaissance de soi, les participants ont décidé, pendant et après la formation, de s'accepter progressivement tels qu'ils étaient, avec leurs forces mais aussi avec leurs vulnérabilités. Cette acceptation de soi est passée par l'acceptation de sa place dans le groupe (coordination, observation, médiation, etc.) et par la reconnaissance de soi par les autres.

3) **Les connaissances à propos du fonctionnement d'un groupe.** Les participants ont transformé leurs connaissances vis-à-vis du travail de groupe en découvrant les aspects positifs de la collaboration et/ou de la coopération en formation.

4) **La communication avec les autres.** En transformant leur rapport à soi, les participants ont transformé leur rapport aux autres : ils ont agi différemment dans le groupe, ils ont montré une autre image d'eux aux autres ou ils ont aidé les autres.

Ces transformations ont émergé dans des situations impliquant le plus souvent des interactions avec les autres qui ont été vécues comme confortables ou inconfortables. Les situations de conflit, d'isolement ou au contraire de partage et d'entraide ont été, au même titre, porteuses d'apprentissage.

Les interactions avec les autres ont eu lieu lors de situations de formation médiées par des artefacts et impliquant un travail collectif, en groupe restreint ou en dyade et ayant pour objectif la réalisation d'un projet ou une réflexion collective sur l'action. La fabrication d'avions en papier a médié les premiers contacts entre les participants et l'environnement de formation (les formateurs et les autres apprenants). La fiche « rôles dans le groupe » a permis aux participants d'adopter une posture réflexive sur leur action et leur place dans le groupe. La photo a servi de support pour se mettre en scène et se dévoiler (en partie) aux autres. Enfin, la « boîte aux lettres » et ses messages a permis un échange positif et réciproque entre les participants et les autres apprenants.

## ***Partie 4 : Discussion***

Cette quatrième partie a pour objectif d'interpréter les résultats de la recherche mais aussi d'ouvrir des perspectives en termes d'ingénierie de formation et des perspectives de recherche.

Le premier chapitre propose une discussion des résultats issus des cours de vie décrits dans l'étude diachronique et des situations analysées dans l'étude synchronique. Cette discussion s'articule autour de trois axes : 1) la transformation d'habitudes d'activité relatives au rapport à soi et aux autres ; 2) la dimension sociale des affects ; 3) les configurations favorables ou défavorables aux apprentissages.

Le deuxième chapitre propose des pistes praxéologiques, à savoir des propositions en termes d'ingénierie et d'animation de formation selon trois axes : 1) une aide à l'action en lien avec la méthode de recueil des matériaux empiriques ; 2) une aide à l'intervention en lien avec l'usage des artefacts ; 3) une aide à la formation en lien la prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence.

Le troisième chapitre aborde les limites de l'étude et les perspectives de recherche. Ces limites concernent : 1) le terrain d'étude ; 2) l'analyse de l'activité des participants après la formation ; 3) l'articulation de l'analyse des niveaux inférieurs et supérieurs de l'activité. Les perspectives de recherche concernent : 1) la dimension affective et sociale de la compétence en situation de travail et 2) l'évaluation de cette dimension de la compétence.

## ***1 Discussion des résultats***

Ce chapitre propose de discuter les résultats des études diachronique et synchronique selon trois éléments : 1) la transformation d'habitudes d'activité ; 2) l'influence des affects ; 3) les configurations favorables ou défavorables aux apprentissages.

### **1.1 La formation comme levier de transformation d'habitudes d'activité relatives à soi et aux autres**

Dans la première partie de cette étude, l'environnement de formation est décrit à partir d'une intention principale, telle que TalentCampus la formule : révéler le potentiel des individus par le développement de leurs compétences sociales. La formation TalentCampus concerne donc ce qui est en lien avec le rapport à soi et le rapport aux autres (ces deux dimensions formant les compétences sociales d'après la revue de littérature).

Un des objectifs de cette étude était de savoir si ce qui se transformait chez les participants relevait de la compétence et plus particulièrement des compétences sociales, selon les acceptions faites dans la revue de littérature. Un autre objectif était de savoir quels étaient les éléments déclencheurs de ces transformations. La question soulevée ici, au regard de la revue de la littérature et des résultats de l'étude, est : la formation permet-elle l'acquisition de composantes des compétences ou une transformation des habitudes d'activité ?

#### **1.1.1 Rappel des définitions : compétences sociales et habitudes d'activité**

Il paraît utile de rappeler la définition des termes « compétences sociales » et « habitudes d'activité » pour commencer la discussion des résultats.

L'acception retenue pour définir les compétences sociales, au regard de la revue de littérature, est la suivante :

Les compétences sociales représentent la dimension affective et sociale de la compétence. Ce sont des capacités mobilisées en situation dans le cadre des interactions humaines. Elles recouvrent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une dimension intrapersonnelle associée aux savoir-être (personnalité, image de soi, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et une dimension interpersonnelle associée à la conscience sociale, au soutien social et aux relations avec autrui (empathie, coopération, communication, etc.). Ces ressources

internes et externes servent à interagir de façon efficace, cohérente, constructive et réciproque, dans un groupe et un contexte donnés.

L'acception retenue pour définir l'habitude et plus particulièrement les habitudes d'activité est la suivante :

L'habitude d'activité s'inspire de la notion d'habitude de Dewey qui la définit comme l'élément sur lequel repose le principe de la continuité de l'expérience. L'habitude est une prédisposition à agir formée à partir d'une modification que l'individu subit au cours d'une expérience et transposable d'une situation à une autre. Les habitudes d'activité sont des actions stabilisées provisoirement et mises en œuvre dans des situations récurrentes. L'habitude se construit dans l'activité et se transforme avec cette activité. Les habitudes relèvent donc davantage du schème ou de l'*habitus* que de la répétition.

### **1.1.2 De l'activation à la transformation des habitudes d'activité : l'interaction sociale comme levier de transformation**

Les résultats des études diachronique et synchronique ont montré que l'activité des participants était héritière d'habitudes d'activité et que les situations de formation pouvaient donner lieu à une perturbation et/ou à une rupture de ces habitudes d'activité.

#### *1.1.2.1 L'entrée en formation : entre perturbation et activation d'habitudes d'activité*

L'entrée en formation marque une perturbation des habitudes d'activité. En effet, les participants sont confrontés à un environnement physique et social qui leur est inconnu. Bien que l'engagement soit commun en partie (transformer son rapport aux autres et par extension, son rapport à soi), les participants entrent en formation avec une histoire et un monde qui leur sont propres. L'entrée en formation va donc activer l'ensemble des constructions représentationnelles (Barbier, 2006) des participants sur eux-mêmes, leurs activités, leurs environnements et leurs relations aux autres. Ainsi, les participants activent des habitudes d'activité issues de leurs expériences antérieures comme un réflexe, notamment dans leur rapport aux autres, lors des premiers exercices impliquant un travail de groupe (la mise en retrait pour éviter le conflit par exemple).

### 1.1.2.2 *La reconnaissance de soi par les autres : l'influence des interactions sur le rapport à soi et aux autres*

Les participants vont ensuite progressivement rompre ou transformer des habitudes d'activité par les interactions avec les autres qui vont constituer un levier majeur dans le développement de leur expérience (Mayen, 2002). Les résultats de l'étude ont montré que ces transformations étaient relatives à : 1) la connaissance de soi ; 2) l'acceptation de soi (par l'acceptation de son rôle dans le groupe) ; 3) la connaissance du fonctionnement d'un groupe (question de la collaboration/coopération<sup>132</sup>) ; 4) la communication avec les autres (agir différemment dans le groupe, montrer une autre image de soi aux autres, aider les autres, etc.).

Ces transformations sont le résultat de découvertes ou de prises de conscience vis-à-vis de soi ou des autres. Ces prises de conscience ont émergé par les interactions avec les autres, verbales ou *via* des artefacts, lors d'un exercice impliquant un travail en dyade ou en groupe ou lors de moments hors formation. Un aspect de l'interaction en particulier a renforcé la construction de l'expérience car il a fait signe pour les participants : **la reconnaissance de soi par les autres**. Cette reconnaissance était relative à la place dans le groupe (capacité à fédérer ou à modérer le groupe par exemple) ou à la personnalité des participants (sens de l'humour par exemple) et pouvait être médiée par des artefacts (messages dans les « boîtes aux lettres » des participants).

L'Autre a donc une influence sur la transformation du rapport à soi et aux autres, par l'échange et l'interaction dans le cadre d'une formation qui implique un désir d'introspection. En effet, le fait de côtoyer, d'observer, de se dévoiler et d'écouter d'autres personnes investies dans la même formation modifie le rapport à soi, à savoir la conscience de soi (Sartre, 1946) et participe à la construction de soi. L'Autre, considéré comme un « autre que moi-même » (l'Autre n'a pas la même histoire, la même personnalité, etc.) est aussi un « autre moi » (l'Autre a les mêmes préoccupations ou les mêmes buts) (Sartre, 1946 ; Ricœur, 2004). Ainsi, des besoins tels que les besoins d'individuation et d'intégration (Lipiansky, 1993) sont satisfaits : les participants se sentent acceptés pour ce qu'ils sont et trouvent leur place dans le groupe.

Si, d'après Dewey, apprendre signifie transformer des habitudes de pensée et d'action (Thievenaz, 2017), la reconnaissance de soi par les autres influe sur cet apprentissage. En effet, les participants transforment des habitudes de pensée dans leur rapport à soi. La réflexion qui émerge de l'interaction avec l'Autre permet un processus de développement du rapport à soi en

---

<sup>132</sup> La collaboration et la coopération sont définies dans la première partie de l'étude et plus loin en rappel, en note de bas de page dans la section consacrée aux interactions constructives et contradictoires.

trois étapes : 1) **la connaissance de soi**. Les participants apprennent à se découvrir ou confirment des connaissances sur eux-mêmes, par l'interaction avec l'Autre. 2) **l'acceptation de soi**. Les participants acceptent leurs points forts et leurs points de vulnérabilité comme faisant partie intégrante de leur « soi ». Cette acceptation de soi passe le plus souvent par la compréhension et l'acceptation de sa place dans le groupe. 3) **l'estime de soi**. Les participants accordent davantage de valeur à leur « soi », dans le sens où ils sont acceptés et s'acceptent tels qu'ils sont.

La transformation du rapport aux autres découle de la transformation du rapport à soi. La transformation des habitudes de pensée sur soi oriente de nouvelles tendances d'activité vis-à-vis des autres, en termes d'observation, d'écoute et de compréhension de l'autre. Le fait de se sentir reconnu par les autres permet de moins orienter le faisceau des préoccupations sur soi pour l'orienter vers les autres et donne lieu à une reconnaissance par soi des autres. Ainsi les participants développent, par la formation, l'altérité, fondée sur la reconnaissance mutuelle et la réciprocité entre individus (Ricœur, 2004). La transformation du rapport aux autres s'observe pendant la formation (par exemple Christine qui écoute les autres et les aide à désamorcer une situation difficile grâce à la nouvelle posture<sup>133</sup> qu'elle choisit d'adopter au jour 4) ou après la formation (par exemple Elen qui assume de plus en plus la place de coordination dans le groupe au travail).

#### *1.1.2.3 Lien entre rapport à soi et rapport aux autres : la reconnaissance mutuelle*

La reconnaissance mutuelle constituerait donc le lien entre le rapport à soi et le rapport aux autres (dimensions intra et interpersonnelle exposées dans la revue de littérature). L'interaction avec les autres puis la reconnaissance de soi par les autres influencerait sur l'acceptation et l'estime de soi (cf. schéma étape 1 : reconnaissance), en permettant la réduction de l'écart entre le « soi actuel » et le « soi futur » ou « soi idéal »<sup>134</sup> à savoir la tension identitaire inhérente à la formation (Kaddouri, 2006 ; Bourgeois, 2006 ; Barbier, 2006). La transformation du rapport à soi influe à son tour le rapport aux autres (cf. schéma étape 2 : réciprocité), créant un lien entre auto-réflexion et orientation vers l'autre (Ricœur, 2004), dans un rapport dynamique (cf.

---

<sup>133</sup> Le terme de posture est employé au sens de Lameul (2008), à savoir « la manifestation physique ou symbolique d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ».

<sup>134</sup> Dans le sens du soi tel qu'on « voudrait être » (Higgins, 1987, cité par Bourgeois, 2006).

schéma étapes 3 et 4) et interdépendant. Le schéma en forme de spirale propose d'illustrer cette proposition :

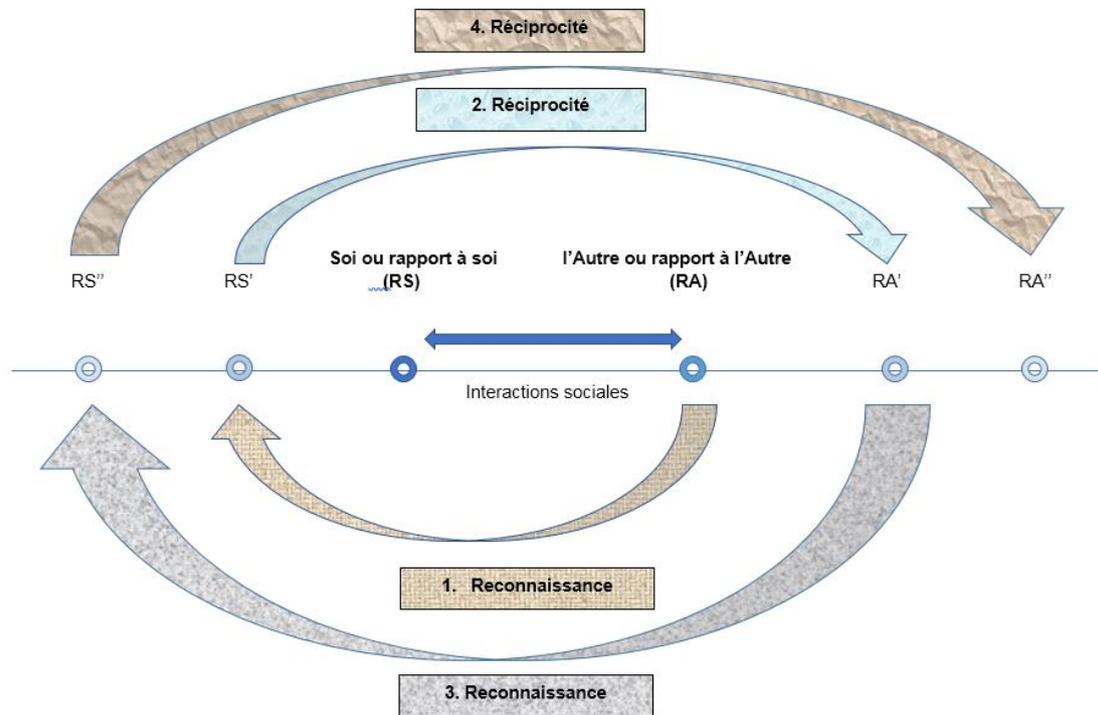


Figure 8 : dynamique des rapports à soi et aux autres

### 1.1.3 De la transformation d'habitudes d'activité à l'émergence d'une disposition à agir

Il s'agit de savoir si les transformations d'habitudes d'activité initiées par l'environnement de formation créent des compétences sociales, dans l'acceptation choisie précédemment. La compétence est le concept dispositionnel (Muller, Plazaola Giger, 2014) le plus utilisé en formation pour parler des environnements de formation et de ses acteurs et de ce qui est à acquérir ou à transformer. Toute formation vise l'émergence de nouvelles dispositions, dans le sens où les personnes qui les ont acquises pendant la formation seront capables de les remobiliser ultérieurement dans d'autres situations.

#### 1.1.3.1 Lien entre habitude d'activité et disposition à agir

Les résultats ont montré que les participants activaient et/ou rompaient des habitudes d'activité (habitudes de pensée) construites dans l'expérience antérieure et perturbées par l'environnement de formation. Ces transformations pouvaient survenir lors d'un exercice individuel (par exemple Alice qui a écrit sur elle-même de manière positive alors qu'elle ne se

sentait pas capable de réaliser l'exercice d'écriture) ou lors d'un exercice en groupe (par exemple Elen qui craignait de montrer l'image d'une personne autoritaire et qui a assumé sa place de coordinatrice dans le groupe).

Or la notion d'habitude (et donc d'habitude d'activité) est davantage en lien avec la notion de disposition (Muller, Plazaola Giger, 2014 ; Lameul, Jézégou, Trollat, 2009) et de disposition à agir (Durand, 2007 ; Leblanc, 2014) qu'avec la notion de compétence. La disposition au sens de Lahire (1998), à savoir une « propension ou tendance de l'acteur à agir ou réagir d'une certaine manière dans des circonstances déterminées » est issue des expériences socialisatrices passées. Les dispositions à agir relèvent du registre du possible, s'actualisant ou non en des actions.

Les résultats de l'étude diachronique ont montré les transformations successives de l'activité des participants. Ces transformations ne se traduisent pas toujours en action mais en potentiel qui est de l'ordre de la disposition. Chez Dan, par exemple, la décision de montrer aux autres une image de lui plus cohérente avec ce qu'il éprouve constitue bien la rupture d'une habitude d'activité passée (ne plus masquer sa peur d'entrer en contact avec les autres) et fait émerger un potentiel pour les situations futures, à savoir une disposition à agir (on suppose que Dan pourra potentiellement montrer une nouvelle image de lui après la formation, selon la situation à laquelle il fera face, même si cette donnée n'est pas présente dans l'étude). Chez Alice, la posture d'affirmation de soi face à une autre participante à la formation (jour 4) crée également un potentiel dans son futur rapport aux autres. Dans le processus continu de transformations de l'activité, les participants ont construit des types qui constituent des dispositions à agir (Durand, 2007). Ces dispositions à agir peuvent être actualisées dans des situations ayant un air de famille (Wittgenstein, 1961, cité par Muller et Plazaola Giger, 2014) avec la situation de formation qui a fait signe.

### *1.1.3.2 Dispositions, compétences : « processus » versus « état »*

En revanche, les données recueillies trois mois et six mois après la formation montrent que l'activité des participants relève d'un état (Muller, Plazaola Giger, 2014) et donc d'une compétence (dans le sens où la compétence est un objet sur lequel vont s'opérer des transformations qui ne sont pas de son fait). Elen et Alice, par exemple, assument une place dans le groupe qu'elles n'osaient pas prendre avant la formation. Christine et Dan mobilisent une meilleure estime d'eux-mêmes dans des projets dans lesquels ils n'osaient pas s'investir. Tous interagissent ainsi de manière plus efficace avec les autres dans le collectif de travail. Ceci

constitue un état soumis aux contraintes des situations et aux aléas de l'agir (Muller, Plazaola Giger, 2014).

Les transformations successives de l'activité des participants en situation de formation sont à envisager en termes de dispositions à agir, de potentiels, qui se transforment eux-mêmes. Ces dispositions peuvent être qualifiées de sociales-individuelles (ou individuelles-sociales) car elles sont en lien avec un processus de développement du rapport à soi (estime de soi) et de développement du rapport aux autres (altérité). Elles peuvent potentiellement devenir des compétences après la formation.

#### *1.1.3.3 Les compétences sociales comme partie intégrante de la compétence : proposition de définition*

En accord avec les travaux présentés dans la section consacrée aux enjeux de cette étude (Durand, 2008 ; Poizat, Bailly, Seferdjeli, Goudeaux, 2015 ; Olry, 2016), il est possible d'affirmer que les compétences créées après la formation ne sont pas des compétences sociales à proprement parler mais qu'elles constituent un aspect de la compétence dans sa dimension sociale et affective, au même titre que l'aspect cognitif ou la maîtrise d'une technique professionnelle. L'aspect humain, social, relationnel et affectif, impliquant des ressources internes (rapport à soi) et externes (rapport aux autres) fait partie intégrante de la compétence qui est envisagée comme un tout indissociable. Si le terme « compétences sociales » est remis en cause, la définition issue de la revue de littérature ne l'est pas, à l'exception de certains termes. La définition suivante est donc proposée :

La dimension humaine, affective<sup>135</sup> et sociale de la compétence s'observe dans la **mobilisation de dispositions** en situation dans le cadre des interactions sociales. Ces dispositions sont **individuelles-sociales** car elles recouvrent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une dimension intrapersonnelle associée aux savoir-être (personnalité, **rapport à soi**, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et une dimension interpersonnelle associée à la conscience sociale, au soutien social et au **rapport aux autres** (empathie, coopération, communication, etc.). Ces ressources internes et externes servent à interagir de façon efficace, cohérente, constructive et réciproque, dans un groupe et un contexte donnés.

---

<sup>135</sup> La dimension affective est discutée au point suivant.

## **1.2 Influences des éprouvés et des émotions dans le rapport à soi et aux autres en situation de formation**

L'entrée en formation implique des composantes affectives et conatives (Barbier, 2006). De manière générale, l'activité est non dissociable d'un vécu qui comporte, entre autres, des émotions (Barbier, 2018 ; Theureau, 2001).

Les résultats de l'étude montrent que les participants ont éprouvé du confort et de l'inconfort lors des exercices impliquant un travail de groupe, suite à un partage d'expérience ou à la réalisation d'une tâche collective. Un autre objectif de cette étude était d'identifier en quoi ces éprouvés influençaient l'activité et la construction de l'expérience des participants dans le cadre de la formation TalentCampus.

### **1.2.1 Influence des éprouvés sur l'orientation des tendances d'activité en formation**

Une distinction a été faite entre émotions et éprouvés<sup>136</sup>. L'émotion est un processus dynamique de courte durée qui émerge dans l'inattendu et qui marque une rupture de l'activité. Il s'agit d'une émotion identifiable comme la joie ou la colère. L'exercice avec l'artefact photo, par exemple, est une situation où des émotions sont exprimées et mises en scène (Christine et la colère, entre autres). Les éprouvés correspondent aux affects et sont des variations issues de l'adaptation de l'individu à son environnement et alimentant l'individu en sensations agréables ou désagréables, nommées confort et inconfort dans cette étude. L'éprouvé de confort émerge de la confiance en l'autre ou d'une interaction perçue comme positive<sup>137</sup>. L'éprouvé d'inconfort émerge de la perception de soi dans un groupe (par exemple Alice qui ne trouve pas sa place dans le groupe, Dan qui se sent différent des autres) ou d'une interaction perçue comme négative.

Il est surtout question d'éprouvés dans cette étude. Les résultats montrent que les éprouvés orientent des tendances d'activité chez les participants dans leur rapport aux autres, de la mise en retrait au dévoilement et au dépassement de soi, en passant par une posture d'aide ou de médiation. Les éprouvés participent à la dynamique de l'activité des participants (Terré, Saury, Sève, 2013) car ils peuvent modifier ou accentuer leur faisceau de préoccupation et ainsi

---

<sup>136</sup> Cf. revue de littérature.

<sup>137</sup> Les interactions positives et négatives sont définies au point suivant.

influencer la transformation de leur activité. Par exemple pour Christine (jour 4), le fait de côtoyer à nouveau Valérie est associé à une expérience affective antérieure négative (jour 1), ce qui modifie son faisceau de préoccupation (ne pas revivre l'inconfort du jour 1) et oriente son activité (essayer une place dans le groupe différente du jour 1). C'est cette nouvelle activité qui donnera lieu à expérience (cette nouvelle place lui convient davantage et est utile au groupe).

Le confort ou l'inconfort éprouvé sont donc des « ressorts pour l'action » (Ria, Récopé, 2012). Ces actions peuvent être de l'ordre de l'adressage ou se traduire par des postures, vis-à-vis des autres ou de soi-même. Les actions sont influencées par les éprouvés dans le sens où leur émergence va agir sur la perception de l'environnement (la situation ou les autres) et ainsi orienter les décisions selon un « filtre perceptif » (Berthoz, 2003) qui peut être aidant pour le raisonnement (Damasio, 2002). L'exemple de Christine peut être repris pour illustrer ce propos : Christine décide de changer de posture vis-à-vis de Valérie pour ne pas revivre l'inconfort qu'elle a éprouvé en la côtoyant au jour 1. Cette décision résulte d'une réflexion menée à partir de l'inconfort qu'elle a éprouvé. Christine, en se demandant pourquoi elle avait éprouvé de l'inconfort, a réalisé que sa posture n'était pas la bonne à ce moment-là.

## **1.2.2 Confort/ inconfort : un jeu d'équilibre au service de la transformation des habitudes d'activité**

### *1.2.2.1 Dimension sociale des éprouvés*

Les éprouvés jouent un rôle essentiel en formation car ils peuvent favoriser ou entraver l'apprentissage (Cuq, 2003, cité par Puozzo, 2013). Dans cette étude, les éprouvés revêtent une dimension sociale (Dumouchel, 1995 ; Rimé, 2009), dans le sens où les interactions sous-tendues par le travail de groupe impliquent une coordination implicite sur la base des affects de chacun. La place que prend Elen au jour 2, par exemple, résulte d'une adaptation aux affects des autres membres du groupe : en effet, l'inconfort qu'expriment les autres à l'idée de créer une animation pour le projet de groupe l'incite à prendre la place de coordinatrice pour faire *avancer* le groupe. Les éprouvés sont sociaux également parce qu'ils sont au cœur d'un partage social dans les interactions. Par exemple, les temps de préparation et/ou de débriefing organisés lors de la journée dédiée à l'estime de soi (jour 3) permettent un partage social des éprouvés et des émotions en les verbalisant aux membres du groupe ou à son binôme. Ces partages donnent lieu à des prises de conscience sur soi, notamment sur sa capacité à dépasser l'éprouvé pur et simple pour le transformer en une action concrète.

### 1.2.2.2 Interactions constructives et contradictoires : lien avec le confort et l'inconfort éprouvé

Les interactions avec les autres, qu'elles soient à l'origine d'éprouvés positifs ou négatifs, conduisent à des transformations chez les participants.

Les « interactions positives » pourraient être définies comme des interactions fondées sur une écoute réciproque et un lien de confiance. Les « interactions négatives » seraient fondées sur les divergences de points de vue sans compréhension mutuelle ni compromis. Ces interactions sont nommées « positives » et « négatives » dans le sens où elles sont perçues comme telles par les participants, dans le cadre de situations de formation impliquant un travail de groupe. L'alternance des interactions « positives » et « négatives » et le confort/ inconfort que cela implique<sup>138</sup> rappellent les caractéristiques des interactions dans le cadre du travail collaboratif (Baudrit, 2007, 2009)<sup>139</sup> qui sont de deux ordres : la collaboration constructive (compréhension mutuelle, lien de confiance, mise en commun des savoirs, négociation) et la collaboration contradictoire (conflit sociocognitif)<sup>140</sup>.

Un exemple de collaboration constructive (associée à du confort) est l'interaction entre Alice et son binôme lors de l'exercice photo (jour 3) : le lien de confiance établi entre les deux participantes permet à Alice de mettre en scène l'image de son « soi idéal ». Un exemple de collaboration contradictoire (associée à de l'inconfort) est l'interaction entre Alice et un membre de son groupe qui ignore ses remarques (jour 2), ce qui conduit Alice à se mettre en retrait vis-à-vis du groupe. Un exemple de collaboration contradictoire (associée à du confort) est l'interaction entre Elen et un membre de son groupe (jour 5) qui permet à Elen de faire un pas de côté sur sa perception de la place de coordination et de reconsidérer son action au sein du groupe.

---

<sup>138</sup> Sachant qu'une interaction « négative » peut être associée à un éprouvé d'inconfort en première instance puis mener à un éprouvé de confort, dans le sens où elle permet un apprentissage.

<sup>139</sup> Pour rappel, Baudrit (2007, 2009) distingue la collaboration de la coopération par : 1) les rôles tenus par les apprenants (co-construction Vs tâches distribuées) 2) les interactions et échanges entre apprenants (constructifs ou contradictoires Vs limités) 3) le contrôle du formateur sur les groupes (faible Vs réel) 4) les apprentissages escomptés (esprit critique Vs autonomie) 5) la responsabilisation des apprenants (responsabilité collective Vs responsabilité individuelle). Les situations présentées dans les résultats relèvent de l'apprentissage collaboratif, mis à part le « jeu des avions » qui relève à la fois de la collaboration et de la coopération.

<sup>140</sup> Le conflit sociocognitif est le fait que l'échange, le désaccord, la divergence de points de vue au sein d'un groupe permet l'apprentissage d'un individu qui fait un pas de côté sur ses représentations en écoutant les représentations des autres (Doise et Mugny, 1997). Cela permet une reconfiguration des ressources cognitives et le développement de la construction identitaire.

### 1.2.2.3 Rapport à soi, aux autres, aux affects

Le jeu d'équilibre confort/ inconfort émergeant des interactions (positives et négatives) donne lieu à des transformations en lien avec le rapport à soi et aux autres : 1) l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) par la connaissance et l'acceptation de soi ; 2) la maîtrise des affects (pour soi et pour les autres).

Les éprouvés donnent lieu à transformation lorsqu'ils font émerger une construction de sens. L'activité des participants visant un objectif (améliorer leur rapport aux autres par exemple), donne lieu à expérience car les participants donnent un sens à l'inconfort et au confort qu'ils éprouvent. Ces éprouvés se transforment ainsi en potentiel (ou disposition à agir). Ce potentiel est nourri par le sentiment d'efficacité personnelle, défini comme une « ressource interne d'évaluation et de guidage qui donne aux individus un sens à leur vie et [d'où] découle la satisfaction de ce qu'ils font » (Bandura, 2003). Les individus ont des raisons d'agir et de persévérer face à la difficulté parce qu'ils sont convaincus que leurs actions peuvent produire des résultats. Le sentiment d'efficacité personnelle d'Alice, par exemple, est amélioré lorsqu'elle découvre qu'elle peut modifier son rapport aux autres en leur faisant part de son inconfort et de ses besoins. La satisfaction d'avoir un nouveau rapport aux autres nourrit son rapport à soi et son sentiment d'efficacité personnelle : ainsi Alice, après la formation, estime qu'elle a sa place dans le collectif de travail et qu'elle peut *s'affirmer*.

La confrontation avec les éprouvés de confort et d'inconfort et la construction de sens qui en a découlé a permis d'observer une prise de conscience chez les participants : le rapport à soi et aux autres implique un rapport aux affects/aux émotions. Dan, par exemple, améliore son rapport à soi et aux autres en décidant d'assumer sa sensibilité. Christine découvre qu'elle peut dépasser sa peur d'exprimer sa colère aux autres. Alice réalise qu'elle doit être plus à l'écoute de ce qu'elle éprouve pour interagir de manière efficace avec les autres. La modification du rapport aux affects telle qu'elle est observée dans cette étude se rapproche de ce que Gardner (2008) nomme « l'intelligence personnelle », à savoir un potentiel biopsychologique qui se définit par la connaissance de soi, la compréhension de ses propres émotions (dimension intrapersonnelle) et la compréhension des comportements et émotions d'autrui (dimension interpersonnelle)<sup>141</sup>. Le fait de se sentir compris, d'être reconnu par les autres mais aussi d'avoir des conflits sociocognitifs avec les autres développe la connaissance que les participants ont

---

<sup>141</sup> Les travaux de Gardner ont initié la recherche sur l'intelligence émotionnelle puis la compétence émotionnelle (cf. revue de littérature).

d'eux-mêmes et les incite à s'accepter. Ce que Masciotra, Roth et Morel (2008) nomment la « maîtrise du moi émotionnel » influe sur le rapport aux autres qui devient plus ouvert.

On suppose que ce potentiel développé par la formation et qu'on pourrait nommer « disposition affective à agir » devient en situation une compétence qui pourrait se rapprocher de la compétence émotionnelle (Goleman, 1999 ; Letor, 2006 ; Micolajcsak, 2009), à savoir la mobilisation de capacités issues de l'intelligence personnelle (Gardner, 2008) ou émotionnelle (Salovey et Mayer, 1990 ; Mayer et Salovey, 1993, 1997) en situation, lors d'interactions sociales. Même si ces données ne sont pas présentes dans l'étude, les résultats montrent que les affects constituent une composante à part entière de la disposition à agir, au même titre que la composante sociale. La compétence comporte donc une dimension affective essentielle pour agir en situation avec les autres.

### **1.3 Configurations pour l'apprentissage : dimension sociotechnique de l'environnement de formation**

L'articulation du cours d'action (Theureau, 2015) et de l'approche sociotechnique des environnements de formation (Albero, 2010a/b/c) a eu pour but d'identifier des configurations (Albero, 2000) favorisant les transformations des activités et des individus en lien avec des intentions éducatives. L'étude diachronique et l'étude synchronique ont eu pour but de saisir l'influence de l'environnement de formation sur l'activité des participants, dans le but de caractériser ce qui « fait dispositif » et ce qui fait que « les choses ne fonctionnent pas comme prévu » (Albero, 2011). Cette partie de la discussion concerne : 1) l'environnement de sécurité psychologique ; 2) la pédagogie active/ l'apprentissage expérientiel ; 3) l'usage des artefacts.

#### **1.3.1 Créer un environnement sécurisant pour encourager des transformations conjointes**

Cette étude se fonde sur la prise en compte du rapport entre les participants et l'environnement de formation (physique et social). Un élément signifiant dans l'environnement et exprimé par les participants est en lien avec le cadre de sécurité psychologique (Edmondson, 2002). Ce que les participants ont nommé *bienveillance* rejoint une intention de formation globale (l'idéal) de TalentCampus (qui utilise également le terme *bienveillance*) : la perception d'un espace protégé est susceptible d'inciter les apprenants à se dévoiler et à oser des actions nouvelles, en limitant le risque d'être jugé ou blessé par les autres. Dans le fonctionnel de référence, ce cadre de

sécurité psychologique est prescrit et rappelé régulièrement par les formateurs. La sécurité psychologique est perçue et vécue en retour par les participants qui expriment le terme *bienveillance* à de nombreuses reprises lors des entretiens de remise en situation. La perception d'un environnement de sécurité psychologique participe au fait que les participants construisent du sens au confort et à l'inconfort qu'ils éprouvent. Alice, par exemple, ose faire part de l'inconfort qu'elle a éprouvé à une autre participante suite à une interaction « négative » antérieure. Le fait de se sentir en sécurité dans l'environnement de formation permet à Alice de passer de l'inconfort au confort dans le cadre d'une interaction « négative » en transformant une habitude d'activité (exprimer ses éprouvés et ses besoins aux autres).

Le cadre de sécurité psychologique, au sein d'une formation où les participants travaillent régulièrement en groupes restreints, fait émerger des transformations conjointes (Dutoit, Barbier, 2018), même si elles sont asynchrones. En d'autres termes, les participants s'influencent mutuellement par les interactions même si les développements qui en découlent n'émergent pas au même moment pour tous. L'artefact « boîte aux lettres » en est un exemple : les messages que les participants s'écrivent répondent à une consigne axée sur la *bienveillance* (message positif, constructif, etc.) et font signe pour chaque participant à des moments différents (pendant la formation pour Alice, à l'issue de la formation pour Elen).

Le cadre de sécurité psychologique peut donc être assimilé, selon une approche enactive, à un « espace d'actions encouragées » (Durand, 2008) car même s'il est prescriptif (la *bienveillance* est une consigne), il permet d'ouvrir des possibles en termes de développement dans le rapport aux autres, en perturbant puis en transformant le couplage acteur-environnement. Dans une perspective développementale, l'environnement de formation peut également être considéré comme un « environnement capacitant », développant les capacités des individus en « capabilités » (Sen, 2000 ; Falzon, 2005). L'environnement de formation, par l'agencement de l'espace physique (grands espaces, possibilité de travailler à l'extérieur ou à l'intérieur), la mise à dispositions de ressources (artefacts) et l'agencement des situations de formation (impliquant un travail collectif et une réflexion partagée), est un « environnement capacitant » dans le sens où il permet aux participants de construire des connaissances sur eux-mêmes et les autres et d'élargir leurs possibilités d'action dans le cadre des interactions sociales.

### **1.3.2 Transformer les habitudes d'activité : avantages et limites de la pédagogie active**

Dans le cadre de ses formations, TalentCampus choisit la pédagogie active qui est à la fois une méthode d'enseignement et un mode d'apprentissage. La pédagogie active fait référence à l'apprentissage expérientiel, notion propre à l'apprentissage des adultes (Bourgeois, Albarello, Barbier et Durand, 2013). Parmi les caractéristiques de la pédagogie active sont soulignés le rôle du formateur, l'action concrète, le travail de groupe et la réflexivité (Lebrun, 2002). Ces caractéristiques mises en œuvre en formation et vécues par les apprenants de manière singulière sont soumises à des tensions ou font preuve d'un équilibre entre les logiques d'action des acteurs de la formation.

#### *1.3.2.1 Agencer des situations de formation au service des apprentissages*

Les situations mises en œuvre du jour 1 au jour 5 de la formation par les formateurs-concepteurs répondent à trois intentions de formation macro, formulées comme suit : « découvrir ses talents », « libérer ses talents », « valoriser ses atouts ». L'objectif des formateurs-concepteurs est donc de créer et mettre en œuvre des situations en respectant une certaine temporalité pour permettre une connaissance de soi, une estime de soi et une construction de soi. Cet apprentissage est au service d'un meilleur rapport aux autres, dans la vie professionnelle et sociale.

Les résultats de l'étude montrent que l'agencement des situations de formation est en lien avec la transformation de l'activité des participants. Aux jours 1 et 2, les participants découvrent les autres et se découvrent par leur place dans le travail de groupe. L'action, la réflexion sur l'action collective et le partage d'expériences sont médiés par des artefacts symboliques (la fiche « rôles dans le groupe » ou la représentation des « parcours de vie », par exemple) qui donnent lieu à des prises de conscience telles que : « la place que je prends naturellement dans le groupe est utile » (Alice) ou « je suis en capacité de coordonner le groupe » (Elen). Ces deux premiers jours peuvent également donner lieu à des confirmations sur soi, même si c'est un constat négatif : c'est le cas de Christine qui cherche à améliorer son rapport aux autres et qui est peu décrite dans des « rôles de relation » par les autres. Le jour 3 paraît central dans tous les sens du terme : les participants ont ouvert une porte sur eux-mêmes, ils sont donc en capacité de procéder à une introspection plus profonde et de se dévoiler. La mise en scène de soi au sein d'un projet collectif, par l'intermédiaire de la photo, permet d'ancrer l'image de soi que les participants veulent donner aux autres ou d'exprimer des émotions/éprouvés inhibés et

inhibants. La mise en scène collective ainsi que les débriefings qui suivent les prises de vue sont l'occasion d'une entraide entre participants qui s'écoutent et se livrent avec plus ou moins de facilités. Suite à ce troisième jour de formation, on observe chez les participants une acceptation de soi. Aux jours 4 et 5, ce que les participants considéraient comme une vulnérabilité (la sensibilité pour Dan, la place d'observatrice dans le groupe pour Christine et Alice, par exemple) est accepté et vient modifier des habitudes d'activité : Dan décide d'« enlever le masque » qu'il portait aux jours 1 et 2 et ne cherche plus à masquer le manque de confiance en lui ; Alice et Christine décident d'assumer la place d'observatrice du groupe ; Elen décide d'assumer la place de coordinatrice du groupe. L'acceptation de soi, par l'acceptation de sa place dans le groupe donne lieu à davantage de confort dans les interactions dans le cadre du travail en groupe.

### *1.3.2.2 Créer une communauté de pratique et d'organisation apprenante au service de la vie professionnelle*

L'environnement de formation étudié privilégie le travail collaboratif et coopératif et le met en œuvre sous différentes formes : projet collectif sous forme de jeu ou de mise en scène, présentation collective, échange de points de vue. L'enjeu de formation de TalentCampus est double, de leur point de vue : il s'agit de découvrir ou révéler ses points forts (*talents*) par le retour positif des autres mais aussi de découvrir des mécanismes inhérents au travail de groupe et des outils mobilisables après la formation, dans la vie professionnelle. Ainsi, l'insertion professionnelle est pensée en termes d'appartenance à une communauté de pratique (Wenger, 2005), c'est-à-dire dans la perspective d'une participation sociale, dans une société qui vise de plus en plus l'intelligence collective (Lévy, 2003). En situation de formation, les groupes restreints sont des communautés de pratique et d'organisation apprenante, dans le sens où le rapport individu-collectif d'appartenance est activé (Vincent, Olry, 2018)<sup>142</sup> et où les apprenants visent des objectifs similaires (transformer son rapport à soi/aux autres). La participation dans les tâches collectives est influencée par le rapport à soi et l'influence en retour, dans le sens où l'activité individuelle dans le collectif est régie par des habitudes d'activité qui sont ensuite transformées dès lors qu'une construction de sens s'opère chez

---

<sup>142</sup> Selon Vincent et Olry (2018), les trois aspects contributifs du rapport individu-collectif dans une organisation apprenante sont : un rapport d'apprentissages intentionnels croisés, un rapport de médiation du collectif pour l'apprentissage individuel et un rapport de sens du travail collectif au sein de l'organisation.

l'apprenant. En ce sens, le groupe est un lieu de socialisation où l'individu construit son identité par les interactions (Dubar, 1998).

Cependant, la collaboration au sein des groupes restreints n'est pas toujours naturelle ou spontanée. L'environnement de formation perturbe les habitudes d'activité d'un point de vue cognitif, social, affectif, identitaire, ce à quoi s'ajoutent les difficultés du travail en groupe : recherche de consensus, besoin d'adaptation permanent, gestion des conflits, « membership »<sup>143</sup>, etc. (Solar, 2001). Ce sont précisément les difficultés auxquelles les participants ont été confrontés : remise en question ou difficulté à trouver sa place dans le groupe, à interagir avec les autres ou à gérer le conflit. Ces difficultés ont fait émerger de l'inconfort et des tendances d'activité parfois orientées vers l'évitement donc potentiellement bloquantes pour la transformation d'habitudes d'activité.

Bien que les difficultés présentées dans cette étude aient donné lieu à de l'apprentissage chez les participants, celui-ci n'a été que rarement accompagné par les formateurs-concepteurs. Leur posture a été guidée par leur idéal, à savoir : créer les conditions pour amener les participants à (inter)agir et à la réflexion pour qu'ils soient acteurs de leur apprentissage. Les formateurs-concepteurs ont donc privilégié l'autonomie des groupes restreints et sont peu intervenus dans les groupes, sauf pour rappeler les consignes et le temps imparti, répondre à des questions d'ordre pratique ou commenter des actions visibles ou des réalisations (la fiche « rôles dans le groupe » par exemple). Les interventions en termes d'accompagnement ont été faites uniquement auprès des participants qui en exprimaient le besoin. Or la posture du formateur, même dans le cadre de la pédagogie active, est un accompagnement permanent et doit répondre aux principes d'« être avec » et « aller vers » (Paul, 2016), c'est-à-dire être présent et disponible avec et/ou à côté de l'apprenant pour l'accompagner dans son vécu (notamment dans l'expression de ses éprouvés) et l'aider à construire du sens. Cet accompagnement revêt tout son sens dans une formation en lien avec le rapport à soi et aux autres mais se révèle difficile étant donné le nombre important d'apprenants (37 apprenants lors du « parcours talents » en 2016 ; 32 apprenants en 2017).

---

<sup>143</sup> Le « membership » recouvre l'appartenance (conscience de faire partie d'un collectif), la participation (activité de chacun dans la réalisation de la tâche) et la responsabilité (détermination des orientations que prend le groupe) (Aubry, 1994, cité par Solar, 2001).

### 1.3.2.3 Encourager la réflexion par les débriefings

Une situation de formation est récurrente dans l'environnement de formation étudié : le débriefing. Il est mis en œuvre à l'issue de chaque exercice et répond à une intention particulière : encourager la réflexion chez les participants. Il s'agit donc pour l'apprenant de tenter de comprendre le cours des événements et ses propres réactions et le rendre « capable de se prendre pour objet de sa réflexion » (Perrenoud, 2001). Il s'avère que les situations de débriefing sont celles qui se rapprochent le plus de ce qui « fait dispositif » (Albero, 2011), dans le sens où cette réflexion encouragée par les formateurs est effective chez les participants qui construisent du sens à leurs actions.

La situation de débriefing donne lieu à une réflexion sur l'action qui s'articule avec une réflexion dans l'action (Schön, 1994). L'activité d'Elen au sein de son groupe en est un exemple : lors de la situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe, elle évite de prendre une place de coordination dans le groupe puis s'essaie à cette place lorsqu'elle perçoit que le groupe en a besoin. Le retour des autres lors du débriefing « rôles dans le groupe » (qui la reconnaissent dans un rôle de coordination) l'incite à penser que cette place lui est légitime.

En première instance, la **réflexion dans l'action** relève du processus d'enquête de Dewey (Bourgeois, 2013 ; Thievenaz, 2017) : 1) « l'institution du problème » (Elen n'ose pas prendre une place de coordination) ; 2) « la détermination des solutions possibles » (la situation de formation lui donne la possibilité de transformer son activité au sein du groupe) ; 3) « le raisonnement déductif » (observer et identifier un besoin de la part des membres du groupe) ; 4) « la corroboration expérimentale » (essayer de prendre la place de coordination).

Dans une deuxième étape (après l'action), le débriefing en groupe ou en dyade constitue une **réflexion sur l'action** qui fait émerger des savoirs d'expérience (Elen découvre qu'elle est capable de coordonner le groupe et cette découverte est confirmée par les autres). La réflexion sur l'action est médiée par des artefacts (principalement des questionnaires) et les interactions entre apprenants qui en découlent. La fiche « rôles dans le groupe » en est un exemple : après l'action, les participants lisent la fiche et réfléchissent à la place qu'ils pensent avoir prise dans le groupe au cours de l'action, puis réfléchissent à la place que les autres ont prise. Ils découvrent ainsi leur place dans le groupe du point de vue des autres. La fiche « rôles dans le groupe », tout comme les questionnaires, constitue une ressource dans les débriefings où les participants sont à la fois animateurs et participants.

Lorsque les interactions qui en découlent sont riches, le débriefing peut faciliter la prise de distance et favoriser un processus de co-construction (Clerc, Agogué, 2014). Ainsi, l'activité collective influe sur la réflexion individuelle et la multiplication des débriefings développe la réflexivité chez les participants, à savoir la réflexion sur l'action qui vient de se faire mais aussi la réflexion sur la réflexion (Vacher, 2011). Cette « méta-analyse » fait potentiellement évoluer l'engagement des participants lorsqu'ils s'investissent dans une nouvelle action : Elen, par exemple, décide de prendre la place de coordinatrice dans un nouveau groupe en l'assumant. Cet engagement dans l'activité lui permet de construire de nouvelles connaissances en termes de posture (il est important d'être à l'écoute et d'être flexible lorsqu'on coordonne un groupe).

Les débriefings en groupe ou en dyade sont régulièrement suivis de débriefings en grand groupe. Ces débriefings sont animés par les formateurs-concepteurs qui ont pour intention de faire du lien entre l'exercice et une notion ou une théorie (Belbin et les rôles dans le groupe par exemple). Cette conceptualisation qui se fait dans un registre pragmatique et qui reste liée à l'action (Pastré, 2013) peut permettre également aux participants de confirmer ou de construire des connaissances en écoutant les autres. En effet, le débriefing en grand groupe est l'occasion pour tous les groupes de partager ce qu'ils ont retenu de leur premier débriefing en groupe restreint. L'écoute du vécu des autres groupes est ainsi un vecteur potentiel de transformation d'habitudes d'activité. Le débriefing en grand groupe permet donc de construire des connaissances par le biais des formateurs-concepteurs (par exemple Dan qui découvre la *répartition du pouvoir* dans un groupe suite à l'explication par les formateurs de la théorie de Belbin) et par le biais des autres apprenants (par exemple Christine qui découvre que l'exercice photo a une forte influence sur les autres apprenants en écoutant le récit de leur vécu).

On peut donc affirmer que les situations de débriefing présentent un équilibre entre idéal et fonctionnel des formateurs-concepteurs et vécu des participants : les formateurs-concepteurs mettent en œuvre des débriefings médiés par des artefacts (questionnaires, concepts, etc.) après chaque exercice, d'abord en groupes restreints puis en grand groupe pour créer des configurations encourageant la réflexion et la mise en mots de cette réflexion. Les participants, par l'appropriation des artefacts et les interactions avec les membres de leur groupe, construisent des connaissances sur eux-mêmes et/ou les autres et développent ainsi leur « savoir-analyser » (Altet, 2001) qui fait partie de la compétence.

Il convient cependant de préciser que l'activité des participants et les constructions de sens qu'ils opèrent autour de leur action, du vécu qui l'accompagne et du lien qu'ils élaborent entre les deux correspond davantage à la théorie de l'expérience de Dewey qu'au modèle sur lequel

se fondent les formateurs-concepteurs de TalentCampus pour construire les situations de formation, à savoir le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Pour Dewey, contrairement à Kolb, l'apprentissage ne se construit pas à partir de l'expérience mais est indissociable de l'expérience, qui est un processus de construction de sens autour de son activité (Bourgeois, Albarello, Barbier, Durand, 2013). L'activité des participants est un flux permanent de construction de sens ; la situation de débriefing constitue une configuration permettant de construire l'expérience en la verbalisant de manière consciente et réfléchie.

### **1.3.3 L'artefact comme médiateur pour les apprentissages**

L'approche sociotechnique se fonde sur le concept de couplage entre technique et activité humaine. Ce concept montre le lien entre l'activité, les relations sociales et les artefacts qui en sont les supports et les moyens (Albero, 2010a).

Pour rappel, le terme artefact est défini comme « toute interface qui permet la réalisation d'une action humaine » (Simonian, 2015). L'artefact peut être naturel, matériel (un outil) ou symbolique (un concept) et est défini par celui qui l'utilise. L'artefact (matériel et symbolique) est susceptible d'un usage. Il est élaboré pour produire une classe d'effets et atteindre un but, dans les conditions prévues par les concepteurs (Rabardel, 1995). L'artefact, externe au sujet, devient instrument lorsqu'il est intériorisé par l'acteur et approprié par lui (détourné, actualisé, transformé) en fonction de son histoire et de ses expériences antérieures (Albero, 2010b).

Dans cette étude, des artefacts matériels et symboliques sont proposés par les formateurs-concepteurs et utilisés par les participants : la fiche « rôles dans le groupe » (avec les gommettes), la « boîte aux lettres », la photo (avec la tablette) ou tout simplement les feuilles de papier et les stylos (pour l'exercice « parcours de vie » ou pour fabriquer les avions lors du « jeu des avions »). Les trois premiers sont signifiants pour les participants à des moments distincts de la formation : le premier ou le deuxième jour pour la fiche « rôles dans le groupe », le troisième jour pour la photo et tout au long de la formation ou après la formation pour les messages de la « boîte aux lettres ».

Ces artefacts sont signifiants car ils font l'objet d'une appropriation par les participants. La fiche « rôles dans le groupe » permet de comprendre puis d'accepter sa place au sein du groupe ; les messages contenus dans la « boîte aux lettres » permettent d'améliorer le rapport à soi ; la photo permet d'ancrer l'image du « soi idéal ». Les participants se saisissent donc des artefacts par appropriation, à savoir par « un processus d'intégration au monde propre, au corps propre

et à la culture propre de l'individu » (Poizat, Goudeaux, 2014). Alice, par exemple, rejette dans un premier temps la place de « soutien » que les autres lui attribuent *via* la fiche « rôles dans le groupe » puis comprend que c'est une place utile au groupe (l'artefact devient constitutif de son monde propre). Les messages écrits des autres lui confirment l'utilité de cette posture vis-à-vis des autres dans le cadre d'un travail collectif (l'artefact passe du monde propre au corps propre, il est intégré comme un moyen de penser et contribue à l'activité, notamment pour l'appropriation d'autres artefacts). Forte de cette reconnaissance de soi par les autres, elle va chercher à ancrer sur la photo une posture de confiance en soi (l'artefact est intégré à la culture propre, déterminée par les expériences passées et ouvrant des possibles dans le futur). Cette posture perdure après la formation, dans le collectif de travail. Les appropriations successives au cours de la formation génèrent une individuation (Simondon, 2005) qui est à l'origine de la transformation de l'activité d'Alice. L'appropriation-individuation qui caractérise la transformation de son activité est un potentiel qui s'actualise au cours de la formation mais aussi après la formation, faisant d'Alice un individu en constante transformation et ce bien au-delà de l'environnement de formation. On peut donc supposer que la posture d'Alice au sein d'un collectif, dans un cadre formel ou informel, continuera d'évoluer.

On peut considérer que les artefacts présentés dans cette étude sont à la fois médiatisants et médians (Albero, 2010a) : médiatisants car ils provoquent un processus cognitif et médians car les interactions avec les autres autour de ces artefacts favorisent ce processus. De manière générale, les artefacts jouent un rôle de médiation cognitive car l'activité des participants est transformée par leur biais (Latour, 2007). Ils constituent des instruments servant d'intermédiaires entre le « soi réel » et le « soi idéal », favorisant potentiellement la transformation du rapport à soi et aux autres.

L'utilisation des artefacts et l'autonomie des apprenants inhérente à la pédagogie active sont en lien avec l'instrumentation des apprentissages qui définit sept domaines correspondant aux compétences génériques que les apprenants doivent développer pour s'acculturer à l'environnement de formation et que les formateurs-concepteurs doivent prendre en compte et accompagner pour favoriser l'apprentissage (Albero, 2003 ; Albero, Nagels, 2011). Il s'agit des domaines technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif.

Domaine	Exemple de compétences requises	Exemple de conduites attendues	Exemple de modes d'instrumentation
<b>Technique</b>	Maîtriser les technologies, les outils numériques ...	Utiliser sans difficulté un logiciel ou une plateforme de travail collaboratif ...	Mode d'emploi rédigé ou iconographique ...
<b>Informationnel</b>	Rechercher et trouver de l'information pertinente ...	Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire ...	Fiche de conseils des formateurs ...
<b>Méthodologique</b>	Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles) ...	Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés (personnels et institutionnels) ...	Tutorat méthodologique ...
<b>Social</b>	Coopérer, échanger, partager l'information ...	Réaliser un travail en collaboration avec les pairs ...	Valorisation des initiatives et du travail collectif dans les échanges et dans l'évaluation ...
<b>Cognitif</b>	Analyser les éléments observés : repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser ...	Réaliser les tâches prescrites ...	Ateliers thématiques ...
<b>Métacognitif</b>	Activité réflexive sur l'action entreprise : interrelations entre objectifs, moyens mis en œuvre et résultats ...	Auto-évaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapport aux attentes institutionnelles ...	Grille d'auto-évaluation favorisant la réflexivité ...
<b>Psycho-affectif</b>	Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité ...	Faire preuve d'une persévérance efficiente ...	Valorisation de l'encouragement et de l'aide entre pairs ...

Tableau 58 : instrumentation des apprentissages (Albero, 2003 ; Albero, Nagels, 2011)

Bien que tous les domaines interagissent en permanence, dans cette étude quatre de ces domaines en lien avec les artefacts utilisés sont discutés : les domaines **technique, social, métacognitif et psycho-affectif**. Le domaine technique correspond à la manipulation des matériels et ressources ; le domaine social correspond au travail en équipe et à la communication ; le domaine métacognitif correspond au développement d'une distance réflexive sur son travail ; le domaine psycho-affectif correspond à la maîtrise des états affectifs liés à l'apprentissage.

Des jeux de congruences et de tensions apparaissent dans les modes d'instrumentation de la formation. Dans le domaine technique par exemple, l'appropriation des artefacts par les participants, notamment la fiche « rôles dans le groupe », est en tension avec sa mise en œuvre (sous forme de liste) : les participants y voient une hiérarchie dans les rôles (les « rôles de réflexion » sont en haut de la fiche alors que les « rôles de relation » sont en bas donc moins valorisables) alors qu'il s'agit d'une liste pour les formateurs-concepteurs<sup>144</sup>. Dans le domaine psycho-affectif, l'aide entre pairs est valorisée et les formateurs accompagnent les apprenants qui en expriment le besoin mais n'explicitent pas, dès le premier jour, les affects liés à l'entrée en formation, pour permettre aux apprenants d'appréhender et de comprendre les déséquilibres et l'inconfort qui peuvent survenir en situation de formation. Cette explicitation paraît essentielle à la construction d'un dispositif de formation portant sur le rapport à soi et la dimension affective de la compétence. Dans les domaines social et métacognitif, l'organisation des débriefings, particulièrement en dyade, est un mode d'instrumentation qui favorise les apprentissages. En effet, le lien de confiance qui se crée potentiellement entre apprenants dans un cadre de sécurité psychologique, associé à la réflexivité générée par les situations de débriefing améliorent le rapport à soi et l'acculturation à l'environnement de formation. En ce sens, les artefacts utilisés pour les débriefings tels que les questionnaires peuvent être qualifiés d'objets socioculturels (Simonian, 2015) car ils assurent la liaison entre les individus et favorisent l'apprentissage.

---

<sup>144</sup> Cf. photo dans la partie consacrée aux résultats de l'étude synchronique (situation de débriefing sur la place dans le groupe).

## ***2 Pistes praxéologiques pour la formation***

La production de connaissances sur les pratiques des acteurs entretient une relation de détermination réciproque avec les enjeux d'aide à la formation. La conception d'aide est orientée sur l'activité qui devient à la fois objet d'étude, de transformation et de conception (Guérin, 2012). Cette conception a pour objectif de répondre à l'exigence praxéologique de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Albero, Guérin, 2014 ; Albero, Brassac, 2013), à savoir une aide au transfert des connaissances sur le terrain.

Ce chapitre a pour but d'aider à la conception de la formation TalentCampus et de manière générale, à la conception des environnements de formation qui visent le développement des dimensions humaine, affective et sociale de la compétence. Il s'agit de proposer des pistes en termes d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation sous trois formes : 1) aide à l'action ; 2) aide à l'intervention ; 3) aide à la formation (Guérin, 2012 ; Saury, 2008). L'aide à l'action et l'aide à l'intervention sont des aides de type « boucle courte » : l'aide à l'action est associée à des transformations immédiates des situations des participants à la recherche, en relation avec leurs objectifs particuliers. L'aide à l'intervention est associée à la conception de nouvelles situations de formation. L'aide à la formation est une aide de type « boucle longue », associée à la conception des dispositifs.

Les pistes proposées sont les suivantes : 1) une aide à l'action en lien avec la méthode de recueil des matériaux empiriques ; 2) une aide à l'intervention en lien avec l'usage des artefacts ; 3) une aide à la formation en lien la prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence.

### **2.1 L'entretien de remise en situation comme aide à l'action**

La mise en œuvre de l'observatoire pour observer l'activité sociale-individuelle a constitué une aide à l'action, même si cela n'en était pas l'objectif<sup>145</sup>. En effet, les entretiens de remise en situation, menés pour documenter la conscience préreflexive, ont permis aux participants une

---

<sup>145</sup> Les entretiens de remise en situation n'ont pas été présentés comme des entretiens permettant l'analyse réflexive mais comme un moyen d'accéder à la conscience préreflexive des participants à des fins de recherche, en s'appuyant sur des traces (vidéo notamment) de leur activité.

prise de distance et une réflexion sur leur activité<sup>146</sup>. Cette prise de distance a donné lieu à des découvertes : Christine, par exemple, a réalisé que la place qu'elle prenait dans le groupe n'était pas adaptée en regardant le film de son activité. Ce constat a orienté son activité lors de la formation, dans le sens où Christine a décidé d'adopter une autre posture dans les autres groupes avec qui elle a travaillé, posture qui perdure après la formation<sup>147</sup>. Ceci montre que la mise en mots de l'expérience peut avoir des effets transformatifs (Ria, 2006 ; Guérin, Méard, 2014) sur l'activité des participants. La transformation de l'activité suite aux entretiens concerne également les formateurs-concepteurs : en effet, les entretiens semi-directifs leur ont permis de verbaliser des questionnements sur leur activité, notamment sur la question de l'accompagnement<sup>148</sup>.

Les entretiens de remise en situation constituent donc des vecteurs potentiels de transformation de l'activité. Les données relatives à une transformation de l'activité directement liée à l'entretien n'ont pas été prises en compte dans les résultats de cette étude (seules les données relatives aux transformations de l'activité liées à la situation de formation ont été prises en compte). Cependant, ces données peuvent constituer une piste pour le développement de l'environnement de formation TalentCampus, notamment pour adapter la posture d'accompagnement des formateurs-concepteurs.

L'accompagnement des formateurs pourrait s'adapter à la dynamique des affects des apprenants. Il semble important d'annoncer dès le premier jour que l'entrée en formation implique un déséquilibre, une perturbation des habitudes d'activité qui donnent lieu à des variations permanentes entre confort et inconfort. Donner la possibilité aux apprenants d'anticiper et de comprendre les affects liés à la formation paraît essentiel, en particulier dans une formation dédiée au rapport à soi et aux autres qui implique un travail d'introspection et d'adaptation permanente aux autres.

---

<sup>146</sup> *On a débriefé après chaque journée, on avait ces temps où le fait de reformuler, se remémorer, ça m'a permis d'intégrer davantage de choses.* (Extrait de l'entretien mené avec Alice six mois après la formation).

<sup>147</sup> *Le fait de m'être vue après quand on a visionné les films, ça me reste encore aujourd'hui parce que ce que je voyais d'un peu pointu chez moi, pointu je veux dire un peu piquant, je le vois encore et ça me permet de prendre un peu de recul par rapport à ça. [...] [J'ai]vu que je n'avais pas besoin de m'agiter pour exister et ça participe au fait que je me sens plus tranquille, plus confiante.* (Extrait de l'entretien mené avec Christine six mois après la formation).

<sup>148</sup> Un des formateurs-concepteurs identifie le fait que les affects vécus par les apprenants peuvent nécessiter un accompagnement spécifique.

Ensuite, afin de prendre en compte le caractère situé de l'activité des acteurs en situation de formation, il semble également important d'accompagner les apprenants de manière régulière et attentive, en leur donnant la possibilité de parler de leur vécu en formation (comme les participants à la recherche lors des entretiens de remise en situation). Les apprenants auraient la possibilité d'échanger avec un « médiateur » (un formateur de l'équipe TalentCampus ou un formateur extérieur) qui observerait<sup>149</sup> les situations de formation, créerait du lien avec les apprenants et se mettrait à la disposition de ceux qui lui en exprimeraient le besoin (même au milieu d'un exercice) pour s'isoler avec eux. Ainsi, les apprenants pourraient verbaliser ce qu'ils éprouvent, prendre du recul sur la situation et stimuler leur réflexion, au sein d'un espace d'écoute favorisant l'écoute active (Rogers, 2001) centrée sur les faits mais aussi sur les éprouvés de la personne.

Une dimension autoréflexive pourrait être associée aux échanges entre l'apprenant et le « médiateur » par la mise en œuvre d'un « carnet de bord » qui permettrait aux apprenants, en le complétant chaque jour, de conscientiser leurs actions et ce qu'ils éprouvent, ainsi que d'observer l'évolution de ces actions et éprouvés entre le premier et le dernier jour de la formation. Ce carnet pourrait constituer un recueil des traces de l'activité (Pogent, Albero, Guérin, 2019) sur lequel s'appuyer pour mener les échanges.

L'accompagnement dans ce sens permettrait d'instrumenter le domaine psycho-affectif de l'apprentissage (Albero, 2003) pour favoriser l'investissement dans la formation.

## **2.2 L'usage repensé des artefacts comme aide à l'intervention**

Repenser le contenu des artefacts de formation ou en créer de nouveaux constitue une aide à l'intervention. En effet, les résultats de l'étude ont montré que les artefacts de formation influent sur l'activité des participants, notamment parce qu'ils encourageaient la réflexivité et les interactions.

Les interactions entre apprenants et les éprouvés qui en découlent faisant potentiellement émerger des constructions de sens, il paraît essentiel de médier davantage la verbalisation des affects lors des débriefings. Il s'agit par exemple d'insérer des questions relatives aux éprouvés

---

<sup>149</sup> En prenant des photos et des notes, par exemple, pour recueillir des traces de l'activité des apprenants et des formateurs.

dans les questionnaires qui servent de base aux débriefings en groupe restreint ou en dyade<sup>150</sup>. Cette verbalisation permettrait une prise de distance vis-à-vis du vécu en formation pour laisser la place à la construction de sens.

En ce qui concerne les débriefings en grand groupe, dont l'intention est de découvrir une théorie par les formateurs, seules des données concernant la théorie des rôles dans le groupe de Belbin (2006) sont issues des entretiens menés avec les participants. Ceci peut s'expliquer par le fait que des éléments de cette théorie ont été réinvestis dans un débriefing ultérieur<sup>151</sup>. Il semble donc important de mobiliser les concepts, notions ou théories après les avoir présentées, sous plusieurs formes et à plusieurs reprises, lors d'exercices puis de débriefings dédiés, en groupe restreint ou en dyade. L'intérêt est de favoriser la construction de sens et de connaissances par l'appropriation d'une théorie. Cette conceptualisation en action et en situation ouvrirait des possibles pour les apprenants pendant et après la formation, notamment dans leur rapport aux autres.

Enfin, la question de l'évaluation (et de ses outils) est importante à soulever. Dans le cadre de la formation TalentCampus, des questionnaires sont proposés aux apprenants avant, pendant et après la formation<sup>152</sup>. Or, ces questionnaires ne sont pas à destination des apprenants mais au service du développement de la formation. Les développements des apprenants ne sont pas observés *via* une évaluation leur permettant de mesurer l'écart entre référent (objectif) et référé (résultat) (Barbier, 1985, 2017). Bien que l'évaluation des actions soit nécessaire (objectifs de formation, méthodes, etc.), l'évaluation des personnes est un moyen de mesurer l'influence de l'environnement de formation pour chaque apprenant dans sa singularité. Il paraît donc pertinent de proposer aux apprenants une évaluation formative liée à la dimension affective et sociale de la compétence. Un questionnaire déjà existant pourrait être proposé aux apprenants au début et à la fin de la formation<sup>153</sup>. Un questionnaire spécifique à la formation pourrait également être conçu, dans une perspective d'auto-évaluation ou d'évaluation par un tiers. Ceci

---

<sup>150</sup> Avec des questions du type : « Qu'est-ce que tu as ressenti pendant l'exercice ? » ou « Est-ce que tu as ressenti du confort/ de l'inconfort à un moment donné de l'exercice ? ».

<sup>151</sup> Lors de la situation impliquant la réalisation d'un projet en groupe, après l'action en groupe, un premier débriefing est organisé en groupe restreint, autour d'un questionnaire sur l'organisation dans le groupe. Un débriefing en grand groupe est ensuite proposé où les formateurs expliquent la théorie de Belbin sur les rôles dans le groupe. Après une nouvelle action, cette théorie est réinvestie lors du débriefing en groupe restreint autour de la fiche « rôles dans le groupe ».

<sup>152</sup> Cf. section consacrée à la présentation du terrain d'étude (évaluation du « parcours talents »).

<sup>153</sup> Par exemple le Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT version belge-française) présenté dans la section consacrée à l'évaluation des compétences sociales de la revue de littérature.

permettrait de développer le domaine métacognitif de l'instrumentation des apprentissages (Albero, 2003) en permettant aux apprenants d'observer l'évolution dans leur rapport à soi et aux autres entre le début et la fin de la formation, *via* un document écrit qu'ils pourront conserver et consulter après la formation.

### **2.3 La prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence comme aide à la formation**

L'aide à la formation concerne la prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence en formation, en particulier dans les formations professionnalisantes relatives aux « métiers de la société » se rapportant au champ d'intervention sur l'activité d'autrui (Barbier, 2017) : enseignement, soin, management, métiers de service, etc. En effet, ces métiers impliquent des interactions sociales nécessitant des dispositions à agir spécifiques. Il s'agit donc de rompre le cloisonnement et la hiérarchie entre compétences techniques, relationnelles, sociales pour envisager la compétence comme un tout « à mobiliser dans le réel » (Olry, 2016).

Les conceptions d'aide à la formation proposées sont des pistes génériques. Il est nécessaire de prendre en compte l'autonomie et la spécificité de l'activité et des situations de formation ainsi que les contextes socio-institutionnels dans lesquels ces conceptions pourraient s'insérer (Saury, 2008) pour les mettre en œuvre.

#### **2.3.1 Considérer l'activité en formation comme un « parcours intentionnel » régi par des affects**

Le modèle HELICES proposé par Linard (2001) constitue une piste pour sensibiliser à l'influence des affects et des interactions avec les autres dans l'apprentissage et l'activité en formation. En effet, ce modèle permet de prendre en compte à la fois l'action et les représentations, la cognition et les affects comme un ensemble. Le modèle HELICES n'est pas prescriptif ; il vise plutôt à « offrir un cadre organisateur commun à la compréhension de l'activité en général, à la formalisation de l'apprentissage et à la conception des systèmes à buts de formation » (Linard, 2001).

Mobilisant les théories de l'action et de l'activité humaines (Bruner, 1991 ; Leontiev, 1974 ; Vygotski, 1934), Linard décrit l'activité comme « un parcours intentionnel motivé de la part de sujets animés par la poursuite d'objets » (Linard, 2001). Ce parcours suit une logique narrative, s'organisant sur deux axes qui s'articulent entre eux.

L'axe vertical constitue un axe hiérarchique des différents niveaux de l'activité :

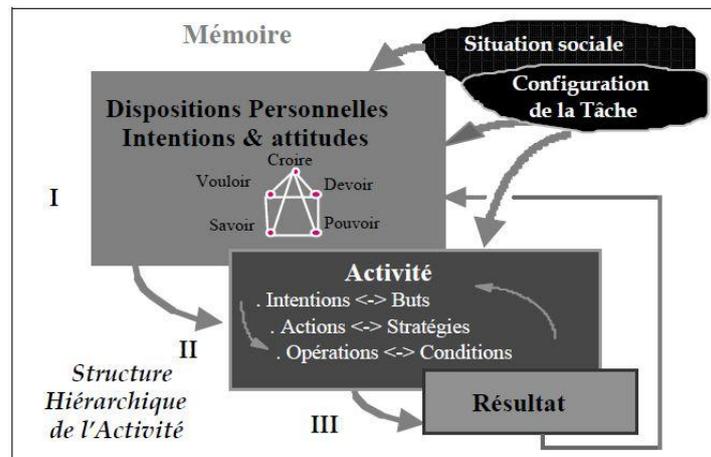


Figure 9 : axe vertical hiérarchique des niveaux de l'activité (Linard, 2001)

L'axe vertical présente trois niveaux :

- Niveau supérieur des intentions. Il concerne les intentions des sujets qui dépendent de leur attitude envers l'objet recherché (formulées à l'aide des verbes modaux « vouloir », « devoir », « savoir », « pouvoir », issus du modèle actantiel de Greimas (1966), auxquels Linard ajoute « croire »). Les objets modaux affectifs, comme la confiance en soi ou en l'autre, et les objets intentionnels (vouloir, devoir, savoir, pouvoir, croire) sont considérés comme des objets de quête indispensables à l'acquisition des objets de valeur. Les affects en jeu dans la formation influencent les autres niveaux.
- Niveau intermédiaire des stratégies et des plans d'action orienté vers les sous-butts.
- Niveau élémentaire des opérations.

Cette structure n'est pas autonome. Son fonctionnement dépend des dispositions personnelles (ou dispositions à agir), des intentions et des attitudes des sujets, elles-mêmes déterminées par la situation sociale et la configuration de la tâche à accomplir.

L'axe horizontal constitue un axe séquentiel de l'activité :

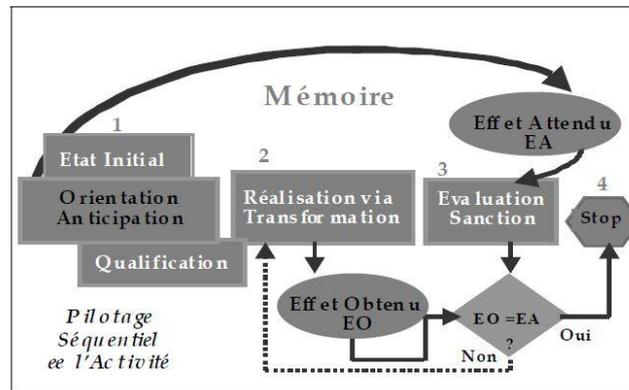


Figure 10 : axe horizontal - pilotage séquentiel de l'activité (Linard, 2001)

L'axe horizontal se compose des phases du modèle actantiel de Greimas (1966)<sup>154</sup> :

- Orientation initiale de l'attention et de l'intention.
- Qualification dans les domaines prérequis.
- Réalisation effective.
- Évaluation, sanction sociale. Cette évaluation peut être formelle ou informelle (par exemple la reconnaissance de soi par autrui *via* les interactions sociales).

Ce cycle est orienté par une image anticipée des effets attendus (EA) qui constituent l'objectif à atteindre. Les effets attendus (EA) seront ensuite comparés aux effets obtenus (EO).

Le croisement des deux axes en phase de réalisation crée une double hélice :

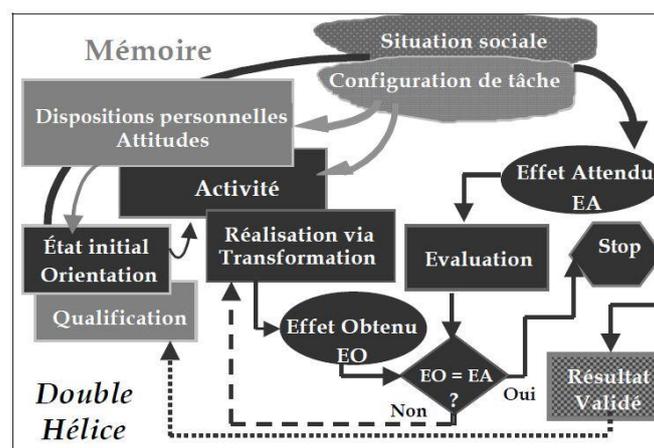


Figure 11 : double hélice (Linard, 2001)

<sup>154</sup> Pour les théoriciens structuralistes du récit tels que Propp puis Greimas, la narration telle qu'on la trouve dans les contes est une forme sémiotique fondamentale d'organisation de l'expérience.

Le croisement des axes forme un système dynamique dont toutes les composantes interagissent : les rôles, les motifs, les dispositions et les intentions des acteurs, les buts (rationnels ou non) et les conditions effectives de l'action, les contraintes de la tâche et de la situation.

Dans le cadre du modèle HELICES, « apprendre devient une quête socialement imposée d'objets de connaissance (symboliques et culturels) de la part de sujets intentionnels et motivés (plus ou moins) qui se transforment aux plans cognitif et affectif (avec ou sans problèmes) en fonction des résultats qu'ils obtiennent » (Linard, 2001). La quête, socialement imposée, peut aussi, dans le meilleur des cas, être accompagnée. L'objet de connaissance peut être également existentiel puisqu'il peut être relatif à la connaissance de soi. Un lien peut être établi entre la transformation au plan affectif et la disposition « affective » à agir créée en formation, par la construction de sens à partir des affects éprouvés et des interactions avec les autres.

En insérant la disposition à agir, le schéma de la double hélice serait représenté ainsi :

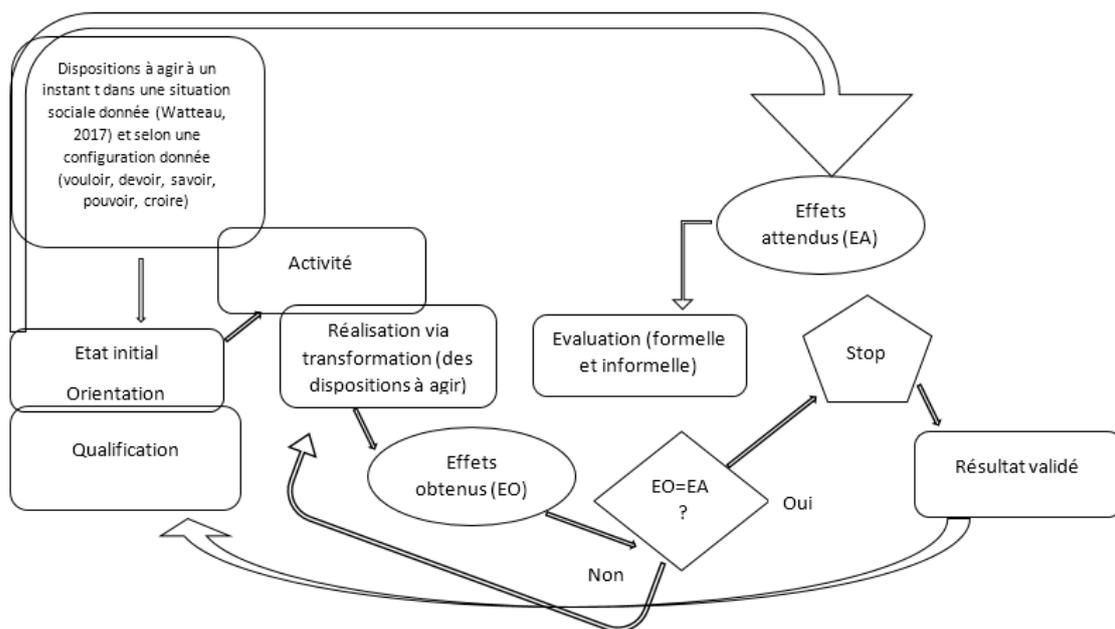


Figure 12 : double hélice et disposition à agir

Le modèle HELICES peut donc être proposé dans le but de sensibiliser les formateurs-concepteurs qui vont accompagner des apprenants à l'influence notable des affects dans l'apprentissage et dans l'activité en général, cette influence pouvant être une ressource ou une contrainte, au même titre que l'influence de l'environnement physique et social. La mobilisation du modèle HELICES peut également être à destination des apprenants qui sont amenés à

interagir avec d'autres pendant la formation et après la formation, en particulier dans la formation aux métiers se rapportant au champ d'intervention sur l'activité d'autrui : enseignement, soin, métiers de service, management, etc.

Dans ce cadre, l'apprentissage est parfois un « parcours d'obstacles » (Linard, 2001) ponctué d'essais infructueux, de frustrations. Ces obstacles peuvent entraver la motivation, puis les intentions et l'activité cognitive. Les interactions avec les autres apprenants, les formateurs ou les artefacts jouent notamment un rôle dans la transformation de soi en formation. Lors de phases critiques, les domaines de l'instrumentation des apprentissages (Albero, 2003 ; Albero, Nagels, 2011) se référant aux affects (le domaine psycho-affectif par exemple) peuvent constituer une aide et participer à ce qui fait dispositif. Les encouragements, la compréhension et l'écoute active du formateur et des autres apprenants (domaine psycho-affectif) peuvent instrumenter la motivation et l'état initial ; des outils favorisant la posture réflexive tels que le carnet de bord ou l'auto-évaluation (domaine métacognitif) peuvent instrumenter la phase d'évaluation pour amoindrir l'influence négative sur l'estime de soi si l'objectif n'est pas atteint ; etc. Il serait également pertinent de mettre à disposition de chaque apprenant un espace-temps pour formuler ses dispositions à agir à partir des verbes modaux du modèle HELICES : ce qu'il attend de la formation (je veux...) ; ce qu'il est en mesure de faire pour atteindre ses buts (je peux...) ; ce qu'il anticipe (je crois...je sais...) ; les obligations et contraintes qu'il est prêt à s'imposer pour atteindre ses buts (je dois...). Ces phrases pourraient être formulées et partagées au début de la formation, de la séquence ou de la séance puis reprises à la fin pour établir une comparaison entre les effets attendus (EA) et les effets obtenus (EO).

Une autre possibilité de mise en œuvre du modèle HELICES en formation serait d'instaurer des séances d'analyse de pratique, soit après un exercice en formation, soit après une période de stage dans le cadre de l'alternance. Ces séances permettraient aux apprenants de verbaliser à propos de leur vécu, de réfléchir sur leur action et de mutualiser leurs expériences. L'analyse de pratique aurait pour fonction de faire le lien entre deux formes cognitivo-émotionnelles différentes inhérentes à l'expérience, entre connaissances formelles (*épistémè*) et action finalisée (*praxis*) (Albero, 2019) dans le but de développer la distanciation (capacité de problématisation, de conceptualisation, etc.) et l'engagement (capacité de vision d'ensemble, de s'ajuster en permanence, de se réguler entre l'individuel et le collectif, etc.).

Ces possibilités de mise en œuvre impliquent l'instauration d'un climat de confiance et de non-jugement qui peut être contractualisé entre formateurs (ou tuteurs) et apprenants (ou stagiaires) mais aussi entre apprenants. Cette contractualisation répond à quatre principes selon Zeitler et Leblanc (2005) : 1) la confidentialité. Le contenu des échanges issus des actions de formation n'est pas divulgué en dehors de l'environnement de formation ; 2) l'humilité. Il est important d'accepter d'apprendre des situations et des autres ; 3) l'empathie. Il s'agit d'aider l'apprenant par une posture de compréhension et de non-jugement sur ses actions et ses affects ; 4) la mutualisation. Chacun partage ses connaissances et ses expériences.

La contractualisation autour de ces quatre principes permettrait d'instaurer de manière claire et formelle un environnement de sécurité psychologique (Edmondson, 2002) dans les environnements de formation qui doivent accorder une place importante à la dimension sociale et affective de la compétence. Si les apprenants se sentent en sécurité en formation, alors ils oseront se dévoiler, accepteront d'écouter les autres et ils activeront potentiellement ces habitudes d'activité dans leur vie professionnelle.

### **2.3.2 Créer des situations pour développer le rapport à soi et aux autres**

Le modèle républicain d'éducation de Durkheim sur lequel se fonde l'éducation en France (Meuret, 2015) laisse peu de place à l'apprentissage social et affectif, alors que cet apprentissage constitue une autre grande mission de l'école (Zanna, 2015) dans une visée socialisatrice. La formation s'inscrit dans cette lignée, privilégiant les savoirs disciplinaires et le développement de la cognition au détriment des émotions et des affects.

Il paraît donc essentiel d'insérer des modules dédiés au rapport à soi (estime de soi, connaissance de soi, affects) et au rapport aux autres (empathie, communication, altérité) au sein des formations « académiques », particulièrement celles qui forment aux « métiers de la société ». Ces enseignements pourraient être pensés comme des « espaces d'actions encouragées » (Durand, 2008) ou des « environnements capacitants », qui permettent à l'activité des apprenants (et des formateurs) de se déployer de manière optimale et qui permettent de faire du lien entre situation de formation et situation de travail (Vidal Gomel, Delgoulet, 2016). Ces intentions de formation pourraient être mises en œuvre par : 1) la mise en situation ; 2) l'activité physique et sportive ; 3) la pratique théâtrale ; 4) la pratique de la « pleine conscience » ; 5) le jeu pédagogique.

- 1) La mise en situation. Des vidéos ou des photos montrant des situations de travail problématiques ou non (conflit en classe, patient en situation de vulnérabilité, conseil client, etc.) seraient diffusées aux apprenants. L'objectif serait de leur faire décrire les faits, puis les affects ou émotions qui sont mises en jeu dans ces situations (des deux côtés : professeur-élève, soignant-patient, etc.) sans pour autant prescrire des solutions toutes faites. L'idée serait plutôt de sensibiliser au concept d'enaction et d'activité humaine pour montrer que l'action et la situation forment un tout et que chacun fait émerger un monde pertinent pour lui selon son expérience, son histoire, sa personnalité et les affects qui en découlent. Le but est de sensibiliser les futurs professionnels au fait que les personnes avec qui ils vont interagir ont des préoccupations, des affects et des connaissances potentiellement différents des leurs.
  
- 2) L'activité physique et sportive. Afin de montrer le lien étroit entre corps et esprit mais aussi pour « éduquer à l'empathie<sup>155</sup> » (Zanna, 2015), des situations sportives peuvent être mises en œuvre, pour se dépasser et observer les autres se dépasser (un circuit du type « parcours du combattant » par exemple). Le partage des émotions liées à l'intensité de l'effort physique permet potentiellement aux apprenants de constater que l'Autre est un « autre soi » et développe l'empathie. Les sports collectifs peuvent également permettre aux apprenants de développer la collaboration et la coopération, dispositions à agir essentielles pour travailler en équipe.
  
- 3) La pratique théâtrale. La pratique théâtrale, par le biais d'exercices d'improvisation, de jeux de rôle ou de mises en scène de soi<sup>156</sup> peut constituer un « maillage émotionnel et cognitif » entre la formation institutionnelle et professionnelle (Archieri, 2014) par l'émergence d'imprévu et la sollicitation du corps. Associée à une réflexion sur l'action, la pratique théâtrale permet potentiellement la transformation du rapport à soi par la conscientisation de son rapport au corps ou de certains éléments de sa personnalité.

---

<sup>155</sup> L'empathie est la capacité acquise de se représenter ce que ressent et pense l'autre tout en le distinguant de ce qu'on ressent et pense soi-même. L'empathie se distingue donc de la compassion ou de la contagion émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005).

<sup>156</sup> Ce qui est mis en œuvre à TalentCampus par l'élaboration d'une saynète résumant la formation ou l'exercice des « masques » (2<sup>ème</sup> recueil, jour 5) qui consiste à mettre en scène des émotions par le corps en portant un masque neutre sur le visage.

- 4) La pratique de la « pleine conscience ». La « pleine conscience » (*mindfulness*) désigne un état de conscience qui résulte du fait de centrer volontairement son attention sur le moment présent, principalement sur ses sensations corporelles et ses pensées, sans les juger (Philippot, 2007). Le recours aux techniques de la pleine conscience (respiration, visualisation, focalisation sur les sensations, etc.) qui est à l'origine une technique d'intervention thérapeutique pour travailler sur les émotions<sup>157</sup>, pourrait être aidant en termes de développement du rapport à soi, c'est à dire dans la perception de soi comme étant un sujet agissant (Barbier, 2017, 2018) et en termes de développement du rapport aux autres, par la conscientisation et la gestion de ses propres affects.
- 5) Le jeu pédagogique. Les jeux pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de l'éducation et de la formation interculturelles ont pour objectif de sensibiliser à l'altérité, à savoir la conscience et la reconnaissance de l'autre comme étant un sujet à la fois singulier et universel (Abdallah-Preteille, 1999). L'altérité, fortement corrélée à l'interculturalité, se rapporte à une attitude de curiosité et d'ouverture vers l'autre, une aptitude à « se décentrer », à accepter que sa propre vision ne soit pas la seule façon valable de percevoir le monde (Morace, Gourvès-Hayward, 2013). La sensibilisation à l'altérité est utile et nécessaire pour la rencontre interculturelle mais aussi pour toutes les rencontres entre individus même s'ils appartiennent à la même culture (au sens ethnologique du terme). Ces jeux pédagogiques peuvent donc être mis en œuvre dans le cadre de toutes les formations aux métiers qui impliquent une interaction avec l'autre<sup>158</sup>.

---

<sup>157</sup> Un exercice de « pleine conscience » est proposé à TalentCampus lors de la journée dédiée à l'estime de soi (2<sup>ème</sup> recueil, jour 3). Pascal Mullard, un des formateurs-concepteurs en explique l'objectif : *On essaie d'introduire l'idée que le travail sur l'estime de soi, ça va aussi avec prendre soin de soi. [...] Proposer un outil existant, facile à mettre en œuvre et qui peut être le bon soutien d'une étape de transformation dans la vie ou d'une étape de changement.*

<sup>158</sup> Le jeu « Barnga », créé pour favoriser la prise de conscience interculturelle, est mis en place dans la formation TalentCampus (2<sup>ème</sup> recueil, jour 1). Les apprenants sont divisés en équipes de six à sept personnes. Chaque équipe joue à un jeu de cartes mais avec des règles différentes, sans le savoir. Le jeu se complique lorsque les gagnants et perdants du tour changent de table.

### ***3 Limites et perspectives de l'étude***

Cette étude relative aux cours d'expérience et de vie des participants dans un environnement de formation dédié au développement de la dimension affective et sociale de la compétence présente des limites abordées dans ce chapitre. Ces limites concernent : 1) le terrain d'étude ; 2) l'analyse de l'activité des participants après la formation ; 3) l'articulation de l'analyse des niveaux inférieurs de l'activité avec celle des niveaux supérieurs.

Dans un second temps, des perspectives de recherche seront abordées. Elles concernent : 1) la dimension affective et sociale de la compétence en situation de travail et 2) l'expérimentation d'une grille d'évaluation.

#### **3.1 Limites de l'étude**

Les limites identifiées dans cette étude concernent : 1) le terrain d'étude, à savoir uniquement le « parcours talents » d'un des programmes de formation que propose TalentCampus (le programme *FOR ME*) ; 2) le recueil et l'analyse des données trois et six mois après la formation ; 3) l'articulation de l'analyse des niveaux inférieurs de l'activité avec celle des niveaux supérieurs.

##### **3.1.1 Analyser un environnement de formation dans son ensemble**

Le terrain d'étude sur lequel la recherche a été menée présente des spécificités. Il s'agit du « parcours talents » qui fait partie du programme *FOR ME*. Ce terrain d'étude a été choisi car 1) il réunissait différents publics (salariés, étudiants, demandeurs d'emploi) venus de toute la France (voire de l'étranger) ; 2) il s'agissait d'une formation répartie sur cinq jours, contrairement aux autres programmes qui ont une durée plus courte, ce qui laissait du temps pour observer puis analyser l'activité des acteurs et ses transformations successives ; 3) les exercices proposés étaient considérés par les formateurs-concepteurs comme expérimentaux dans le sens où ils étaient testés sur les apprenants pour évaluer leur pertinence<sup>159</sup>. Le « parcours talents » constituait donc la genèse de la mise en œuvre des actions de formation.

---

<sup>159</sup> Cf. section intitulée « *FOR ME*, une formation « test » au service des formations *FOR YOU* et *FOR PRO* » dans la présentation du terrain d'étude.

Il aurait été pertinent de s'intéresser aux deux autres programmes de formation que propose TalentCampus, à savoir le programme *FOR PRO*, à destination des salariés et des demandeurs d'emploi et le programme *FOR YOU*, à destination des étudiants et des lycéens. Observer l'activité et mener des entretiens avec les acteurs de ces formations auraient permis de comparer l'activité des apprenants et des formateurs au sein de situations de formation ayant les mêmes intentions de formation dans des programmes de formation différents. Les situations de prise de parole devant les autres, par exemple, sont mises en œuvre par TalentCampus dans le cadre d'une formation proposée par le Pôle Emploi. Les situations impliquant la réalisation d'un projet en groupe sont mises en œuvre dans le cadre de journées d'action dans des lycées professionnels ou des établissements d'enseignement supérieur. L'environnement de formation aurait ainsi pu être analysé dans son ensemble pour répondre pleinement aux attentes de TalentCampus.

### **3.1.2 Analyser *in situ* l'activité des apprenants après la formation**

Des matériaux ont été recueillis auprès des participants trois mois et six mois après la formation. Des contraintes logistiques et géographiques n'ont pas permis d'effectuer le même type de recueil que lors de la formation, à savoir le recueil de traces de l'activité suivi de l'entretien d'autoconfrontation ou de remise en situation.

Il aurait été pertinent, après la formation, de filmer l'activité des participants (ou prendre des photos) sur leur lieu de travail, puis de mener avec eux des entretiens de remise en situation pour observer et comprendre ce qu'ils actualisent dans leur vie professionnelle, vis-à-vis des autres et d'eux-mêmes. Utiliser la même méthode de recueil qu'au moment de la formation aurait été plus cohérent. Christine et Elen, par exemple, indiquent qu'elles acceptent de se mettre davantage en avant dans le collectif de travail ; il aurait été intéressant d'observer leur activité en situation de travail et de la comparer à leur activité au sein du collectif en situation de formation. Dan constate qu'il comprend et dirige mieux ses affects lorsqu'il travaille en groupe ; il aurait été intéressant d'observer comment cela se manifeste dans ses interactions avec les autres. Alice indique qu'elle trouve plus facilement sa place dans le groupe en situation de travail (dans le cadre d'un nouvel emploi) ; il aurait été intéressant d'observer son activité *in situ* et de comparer sa posture (pendant et après la formation) dans le cadre d'un projet collectif. Ces observations et analyses auraient permis d'identifier potentiellement dans quelle mesure les dispositions à agir des participants, repérées en formation et relatives à la

construction de soi, s'actualisent en situation professionnelle et transforment les habitudes d'activité au travail.

Cela n'a pas été possible dans la temporalité de la thèse mais il aurait également été pertinent de suivre les participants sur une période plus longue, au moins jusqu'à un an après la formation. En effet, on peut supposer que le transfert des connaissances relatives au rapport à soi dans la sphère personnelle et professionnelle nécessite du temps et des moyens. Le fait d'observer l'activité *in situ* et dans une temporalité plus longue aurait potentiellement permis de travailler sur l'influence de l'environnement physique et social hors formation (supérieur hiérarchique, collègues, famille, etc.) dans le transfert et le développement des apprentissages construits en formation.

### **3.1.3 Articuler l'analyse des niveaux supérieurs et inférieurs de l'activité humaine**

L'articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique des environnements de formation vise à étudier les rapports entre trois échelles : 1) l'échelle macro-structurale qui concerne l'environnement global ; 2) l'échelle meso-structurale qui concerne l'environnement de formation et 3) l'échelle micro-structurale qui concerne l'activité individuelle et collective instrumentée de manière matérielle et/ou symbolique. Si les échelles *meso* et *micro* ont été prises en compte, l'échelle *macro* à savoir l'environnement global, en revanche, n'a pas été analysée. Sur le terrain de la formation aux compétences sociales et en particulier au sein d'une Initiative d'Excellence en Formation Innovante (IDEFI), l'environnement global fait référence à l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) et au Programme d'Investissements d'Avenir (PIA) de l'État.

La méthodologie utilisée pour construire et analyser les données a permis d'appréhender surtout les niveaux inférieurs de l'activité humaine. En effet, bien que l'activité des acteurs ait été envisagée comme un couplage acteur-environnement (en l'occurrence l'environnement de formation à une échelle *meso*), les données ont surtout mis en valeur l'activité des quatre participants et leurs transformations successives, leur développement. Par ailleurs, les échelles meso et micro-structurelles sont analysés sous une forme plutôt juxtaposée (une mise en regard) que sous une forme de relation de « paire étoile » (Varela, 1989) où un niveau inférieur d'activité fait émerger un niveau supérieur qui contraint, conditionne ou contextualise en retour le niveau inférieur (Linard, 2001 ; Theureau, 2015) dans un ensemble de dépendances réciproques. L'étude présente des résultats à propos de l'influence de l'environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts) sur l'activité des participants mais

ne dit pas (ou très peu) en quoi les transformations de l'activité des participants influencent l'activité des formateurs, ni en quoi les rapports scientifiques annuels que transmet TalentCampus à l'ANR<sup>160</sup> influencent les projets d'innovation dans le cadre de la formation tout au long de la vie. De ce fait, l'étude ne renseigne pas non plus les influences des niveaux supérieurs sur les niveaux inférieurs en retour.

## **3.2 Perspectives de recherche**

Suite à cette étude, les perspectives en termes de recherche concernent 1) la dimension affective et sociale de la compétence en situation de travail ; 2) l'expérimentation d'une grille d'évaluation et 3) l'articulation des échelles micro, meso et macro-structurelles.

### **3.2.1 Observer la dimension affective et sociale en situation de travail**

Dans cette étude, la dimension affective et sociale de la compétence fait l'objet d'une formation. Les transformations relatives au rapport à soi et aux autres surviennent dans un environnement qui leur est dédié.

Il semble utile de décliner cet objet de recherche dans d'autres terrains, en particulier en situation de travail. Il peut s'agir des situations de travail *stricto sensu* ou des situations de travail dans le cadre de la formation professionnalisante (stage, alternance, etc.) en lien avec les « métiers de la société » se rapportant au champ d'intervention sur l'activité d'autrui (Barbier, 2017) : analyse de l'activité des professionnels ou des étudiants aux métiers du soin (médecins, infirmier(e)s, aide-soignant(e)s, sages-femmes, kinésithérapeutes, etc.) ; analyse de l'activité des professionnels ou des étudiants aux métiers de l'enseignement (professeur(e)s des écoles, professeur(e)s du secondaire, enseignant(e)s-chercheur(se)s, formateurs(trices)) ; analyse de l'activité des professionnels ou des étudiants aux métiers de service (employé(e) de commerce, employé(e) de l'hôtellerie et/ou de la restauration, etc.), etc. L'analyse des situations de travail impliquant des interactions sociales parfois asymétriques<sup>161</sup> et l'étude de l'articulation de la

---

<sup>160</sup> Un rapport annuel est rédigé par TalentCampus à l'attention de l'ANR. Ce rapport présente : un bilan des faits marquants au regard des objectifs du projet depuis son lancement ; une description de l'état d'avancement du projet depuis son lancement en termes d'innovation et de structuration ; les résultats atteints et les difficultés rencontrées ; l'impact socio-économique du projet, etc.

<sup>161</sup> La relation patient-soignant ou professeur-élève par exemple.

dimension affective et sociale avec les autres dimensions qui forment la compétence pourraient être utiles, notamment pour enrichir la formation dans ces domaines.

### **3.2.2 Évaluer le transfert des apprentissages issus des formations professionnalisantes**

La question du transfert des connaissances dans le monde professionnel fait l'objet de nombreuses recherches qui montrent que ce transfert reste problématique (Frenay, Bédard, 2011). De plus, dans le champ de la formation professionnalisante, la dimension affective et sociale de la compétence est difficile à évaluer, d'une part parce qu'elle est difficile à objectiver et d'autre part parce qu'elle nécessite la mise en place de stratégies organisationnelles adéquates (Faulx, Peters, 2011).

Un outil d'évaluation pourrait donc être créé et expérimenté à des fins de recherche dans le cadre de la formation professionnalisante. En suivant le modèle de Jorro (2007), il s'agirait d'une grille d'analyse et d'évaluation des compétences construites dans l'alternance selon plusieurs niveaux<sup>162</sup>. Cette grille pourrait être utilisée à la fois par le centre de formation et la structure de stage et à différents moments de la formation. Elle intégrerait systématiquement, pour chaque niveau, des éléments caractérisant la dimension affective et sociale de la compétence (sentiment d'efficacité personnelle, connaissance et maîtrise de ses propres affects/émotions ou des affects/émotions des autres, collaboration/coopération, etc.). Cette grille pourrait être expérimentée de différentes manières : outil d'auto-évaluation, d'évaluation par un tiers (formateur et tuteur professionnel) ou de co-construction entre apprenant, formateur, tuteur et chercheur lors d'entretiens dédiés.

L'objectif serait de tenter d'objectiver la dimension affective et sociale de la compétence pour pouvoir la prendre en considération dans l'évaluation des formations certifiantes et qualifiantes.

### **3.2.3 Observer et décrire les jeux de tension entre les échelles d'analyse**

L'articulation entre l'approche sociotechnique en sciences de l'éducation et de la formation et le programme cours d'action vise à étudier les interrelations entre trois échelles : l'échelle macro-structurelle qui concerne l'environnement global ; l'échelle meso-structurelle qui concerne l'environnement de formation ; l'échelle micro-structurelle qui concerne l'activité

---

<sup>162</sup> La grille élaborée par Jorro (2007) distingue sept niveaux d'appropriation pour le développement professionnel : 1) la prise de conscience des savoirs d'action ; 2) l'orientation vers la compétence ; 3) la mise en œuvre tâtonnante de la compétence ; 4) l'incorporation de la compétence pour une situation donnée ; 5) la transposition de la compétence en contexte ; 6) la compétence partagée ; 7) le renouvellement de la compétence.

individuelle et collective instrumentée de manière matérielle et/ou symbolique (Albero, Guérin, Watteau, 2019).

Dans cette étude, l'échelle macro-structurelle concerne l'ANR et les acteurs des PIA (dont les IDEFI font partie) qui sont des projets de l'État. L'échelle meso-structurelle concerne l'environnement de formation TalentCampus. L'échelle micro-structurelle concerne l'activité des apprenants. Une limite de cette étude concerne le fait que l'échelle macro-structurelle n'a pas été analysée et que les liens de dépendance réciproque (Linard, 2001) entre les différentes échelles n'ont pas été identifiés.

Il serait donc intéressant de mener une autre enquête centrée sur l'analyse de l'activité avec un IDEFI de la première ou de la seconde vague PIA<sup>163</sup> (TalentCampus faisant partie des IDEFI de la première vague PIA). L'objectif serait de documenter et de comprendre les processus de construction et de régulation de l'ensemble des trois échelles et les interrelations créant des liens de dépendance réciproque entre les échelles micro, meso et macro-structurelles. Il serait ainsi possible d'analyser l'activité humaine en formation de manière holiste et de tenter d'expliquer pourquoi « les choses ne fonctionnent jamais comme prévu » dans ce domaine (Albero, 2011).

Dans le but de documenter l'échelle macro-structurelle, des entretiens semi-directifs pourraient être menés, dans la mesure du possible, auprès des porteurs du projet IDEFI et des acteurs qui évaluent l'avancement de ce projet (cette évaluation a lieu une fois par an). Ces entretiens pourraient compléter l'analyse des documents officiels inhérents aux projets IDEFI et aux PIA en général (accord de consortium, comptes-rendus annuels, rapports d'évaluation, etc.).

En parallèle, dans le but de documenter les échelles meso et micro-structurelles, des observations de l'activité et des entretiens semi-directifs et des entretiens d'autoconfrontation seraient menés auprès de formateurs-concepteurs et d'apprenants dans le cadre de plusieurs sessions de formation.

L'analyse des données issues de ces entretiens et documents pourraient permettre d'établir des liens entre les dimensions du modèle trilogique et ternaire (Albero, 2010c, 2011) : l'idéal (ensemble des idées, principes, modèles et valeurs), le fonctionnel de référence (la mise en œuvre de cet ensemble) et le vécu des différents acteurs (les décideurs, les formateurs-concepteurs, les apprenants) interprétant les situations mises en œuvre en formation. Les IDEFI

---

<sup>163</sup> La première vague des Programmes d'Investissements d'Avenir a fait l'objet d'appels à projets en 2011, la seconde vague en 2014.

mettant la notion d'innovation au centre de leur projet, cette analyse permettrait d'identifier, par exemple, quel sens revêt le terme « innovation » pour l'ANR et les concepteurs des appels à projets IDEFI mais aussi pour les formateurs et les apprenants en fonction de leurs valeurs, les théories et concepts qu'ils mobilisent, leurs modèles explicatifs, etc. L'analyse permettrait également d'observer comment cette notion d'innovation est mise en œuvre en situation de formation de manière opérationnelle (en prenant en compte les artefacts) et quels sont les éventuels obstacles à cette mise en œuvre. Enfin, l'analyse permettrait d'accéder à la dimension vécue et existentielle de l'action, en prenant en compte notamment les éprouvés et les interactions entre apprenants et entre apprenants et formateurs, pour observer et décrire d'éventuelles tensions et écarts entre ce qui avait été planifié et la manière dont se déroule l'action de formation. L'analyse pourrait ainsi montrer les interrelations entre ces trois dimensions, les jeux de tension, « ce qui fait dispositif » et les formes de régulation au sein d'un environnement de formation.

L'objectif serait ensuite de relier l'analyse des données relatives à l'ANR (échelle macro-structurale) à l'analyse des données relatives à l'environnement de formation (échelle meso-structurale) et à l'analyse de l'activité individuelle et collective (échelle micro-structurale). Cette recherche permettrait d'analyser l'activité en situation de formation dans une perspective holiste, en montrant l'inter-influence entre les échelles d'analyse dans un mouvement allant du macro vers le micro, puis du micro vers le macro.

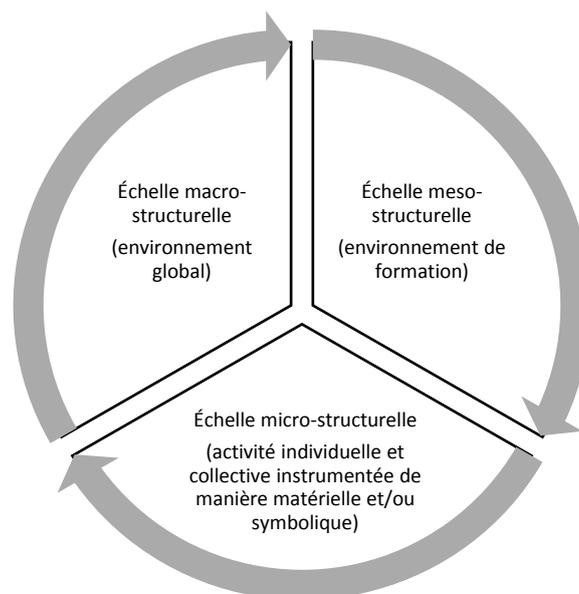


Figure 13 : échelles d'analyse en éducation et formation

## ***Conclusion de la quatrième partie***

Ce chapitre a permis de discuter les résultats de l'étude et d'ouvrir des perspectives en termes d'ingénierie de formation et de recherche.

La discussion des résultats met en exergue le fait que les transformations relatives au rapport à soi et/ou aux autres émergent des interactions avec autrui dans un cadre de sécurité psychologique. Ces transformations résultent d'un jeu d'équilibre entre confort et inconfort éprouvé lors d'interactions qualifiées de constructives (écoute active, reconnaissance) ou de contradictoires (conflit, désaccord) dans le cadre de situations favorisant l'action et la réflexion sur l'action. L'environnement de formation, par l'intermédiaire de ses acteurs et des artefacts, permet une auto-réflexion ou une réflexion collective essentielle à l'apprentissage et fait émerger des communautés de pratique et d'organisation apprenante, même si ces communautés peuvent nécessiter un accompagnement plus poussé. Des pistes praxéologiques (et de recherche) ont donc été proposées en lien avec ces éléments, notamment concernant l'évaluation et l'accompagnement spécifique aux apprenants suivant la formation TalentCampus, mais aussi plus largement en lien avec la formation aux « métiers de la société » et à la nécessaire prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence dans l'évaluation des apprenants adultes en formation ou en situation de travail.

## *Conclusion générale*

L'objectif de cette étude était d'analyser la construction de compétences sociales dans les situations de formation créées et mises en œuvre par TalentCampus. Le travail de recherche s'est plus particulièrement intéressé aux influences des différentes formes d'interactions entre des sujets apprenants et leur environnement de formation sur la transformation de leur rapport à soi et aux autres. Une approche centrée sur l'analyse de l'activité a été mobilisée pour analyser l'activité des acteurs de la formation (apprenants et formateurs) et le rôle des artefacts médiant ces activités. La question de recherche de ce travail était : en quoi la participation à des situations de formation a-t-elle une influence sur l'organisation de l'activité des sujets et la transformation de leur rapport à soi et aux autres ?

Les résultats de l'étude diachronique montrent que les participants entrent en formation avec un même projet, qui est celui de transformer leur rapport aux autres. Il s'avère que la transformation souhaitée passe par une construction de connaissances sur soi-même. Cette construction de connaissances émerge des interactions avec les autres et plus précisément de la reconnaissance de soi par les autres. L'étude synchronique montre en quoi les situations de formation impliquant une réflexion partagée ou une auto-réflexion sur l'action individuelle et collective instrumentent l'apprentissage et la transformation du rapport à soi et aux autres. En cela, ces situations de formation forment un équilibre entre les logiques d'action des formateurs-concepteurs et des apprenants qui « fait dispositif ». Ces situations sont médiées par des artefacts symboliques (photo, fiches mémo, « boîtes aux lettres » etc.) qui sont vecteurs d'interactions entre apprenants.

Ce travail visait à répondre aux exigences axiologique, épistémique et pragmatique/praxéologique des sciences de l'éducation et de la formation (Albero, Guérin, 2014 ; Albero, Guérin, Watteau, 2019) :

1) L'exigence axiologique correspond à la conduite adoptée sur le terrain d'enquête, à savoir une conduite déontologique. Ce travail a été mené dans une logique de collaboration entre chercheur, apprenants et formateurs-concepteurs. Une contractualisation a été mise en place pour définir les modalités de participation ainsi que l'utilisation des données à des fins de recherche. Les apprenants et les formateurs-concepteurs ont été des partenaires et ont contribué par leur implication, leur participation active et leur confiance, à l'élaboration de connaissances sur la question des compétences sociales. Les films de l'activité ainsi que les entretiens de

remise en situation ont ainsi produit des matériaux empiriques riches par la qualité des échanges et la confiance mutuelle entre les partenaires.

2) L'exigence épistémique se réfère à l'élaboration de connaissances sur l'activité et les processus de construction de compétences sociales, en cohérence avec les pratiques scientifiques en sciences humaines et sociales. L'étude montre que les compétences sociales se composent de deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une dimension intrapersonnelle et une interpersonnelle. Ces deux dimensions s'influencent mutuellement par l'intermédiaire des interactions qui sont elles-mêmes médiées par des artefacts symboliques. En situation de formation, ce qui est nommé communément « compétences sociales » relève plutôt de dispositions individuelles-sociales (ou sociales-individuelles), s'actualisant potentiellement dans la vie professionnelle des participants.

Le cadre théorique et méthodologique mobilisé, issu d'une articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique, a permis d'analyser l'influence de l'environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts) sur l'activité et ses transformations successives. Cette étude montre que les artefacts symboliques ont une place importante dans la construction de connaissances, au même titre que les artefacts matériels. Toutefois, l'étude n'a pas permis, dans la temporalité de la thèse, d'articuler l'analyse des niveaux inférieurs de l'activité avec celle des niveaux supérieurs. Une perspective en termes de poursuites de recherche serait donc de développer la méthodologie pour appréhender ensemble ces deux niveaux dans la perspective de créer des outils permettant une approche écologique de l'activité (Albero, Guérin, Watteau, 2019).

3) L'exigence pragmatique/ praxéologique se rapporte à l'utilité sociale et professionnelle de la recherche. Ce travail, par sa dimension empirique, contribue à la conceptualisation de la notion de compétences sociales. Des pistes praxéologiques, en lien avec cette conceptualisation, sont proposées pour aider à concevoir des situations de formation permettant d'instrumenter l'apprentissage et d'accompagner le développement du rapport à soi et aux autres des apprenants. Ces pistes, à l'attention de TalentCampus, peuvent être exploitées dans d'autres environnements de formation centrés sur les interactions sociales. La proposition serait alors de prendre en compte la dimension affective et sociale de la compétence, souvent reléguée au second plan. Ceci permettrait de relier les dimensions techniques et sociales (ou relationnelles) des métiers au bénéfice de l'équilibre dans les interactions sociales et ce aussi bien dans les sphères professionnelles que privées.

## ***Références bibliographiques***

- Abbet, J.-P. (2016). Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants. In Giret, J. F. et Morlaix, S. (dir.). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Sociétés, Editions Universitaires de Dijon.
- Abbet, J. P. (2015). *Types de compétences sociales des apprenants et modalités de prise en compte par les enseignants : quelles contraintes et opportunités pour la recherche ?* Lausanne : URSP.
- Abbet, J. P. (2014). *L'interactivité des compétences sociales dans l'éducation et la formation : raisons théoriques et implications empiriques*. Lausanne : URSP.
- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft skills sur la rémunération des jeunes diplômés. *Rapport Cereq, Net.Doc, 149*.
- Albero, B. (2019). Une tension structurante entre épistémè et praxis : différenciations et processus transversaux. In Thievenaz, J., Barbier, J-M., Saussez, F. (eds.). *Comprendre/transformer. Débats en éducation et formation*. Berne : Peter Lang.
- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail & Apprentissage, 12*, 94-117.
- Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs de formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? » In Actes du colloque OUFOPREP *outils pour la formation, l'éducation et la prévention*. 6-7 juin, Nantes.
- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique, 1(4)*, 7-24
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. In Leclercq, G., Varga, R. *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès/Lavoisier.
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B., Henri, F. (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF.
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs, 2(5)*, 9-69.

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Saleh, I., Lepage, D. Bouyahi, S. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*. Université Paris VIII-Vincennes-St Denis.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B., Guérin, J., Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, 103-124.
- Albero, B., & Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l' « activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *Transformations : recherches en éducation et formation des adultes*, 11, 11-45.
- Albero, B., & Brassac, C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Eléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie*, 184, 105-120.
- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentalisation de l'activité. *Education & Formation*, 296, 13-30.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherches en soins infirmiers*, 3(82), 26-30.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, « soft skills » versus « hard » business : a European study. *Higher Education in Europe*, 4(33), 411-422.
- Antonovsky, A. (1990). Personality and health : testing the Sense Of Coherence model. In Antonovsky, A. (dir.). *Personality and disease*. New York : Howard, S. Friedman, John Wiley and Sons, 155-177.
- Archieri, C. (2019). Simulation filmée et mise en scène de soi en formation. In Albero, B., Simonian, S. Eneau, J. (dir.). *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon : Raisons et Passions.
- Archieri, C. (2014). La pratique théâtrale dans la formation initiale des enseignants : construction d'une expérience émotionnelle et corporelle. *TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes*, 11, 47-62.

- Archieri, C. (2013). *La construction de l'expérience par le théâtre. Contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant*. Thèse de doctorat. Brest : Université de Bretagne Occidentale.
- Archieri, C., Jaouen, P.Y. (2017). Un dispositif innovant à l'épreuve de l'approche sociotechnique : une collaboration aux finalités évolutives. In 4<sup>ème</sup> colloque international de didactique professionnelle : *Entre pressions institutionnelles : quelles analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle ?* 6-8 juin, Villeneuve d'Ascq.
- Archieri, C. Elies, M., & Manach, M. (2015). *Rapport d'expertise sur le « parcours essentiel » TalentCampus*. Brest : Université de Bretagne Occidentale.
- Argyle, M. (2000). Les compétences sociales. In Moscovici, S., *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Etudes de linguistique appliquée*, 4(144), 407-425.
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Seve, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche et Formation*, 42, 119-125.
- Bachy, S., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1).
- Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : 25 ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Barbier, J.M. (2018). Transformation de soi, construction du moi, affirmation du je. *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/experience-transformation-de-soi-construction-du-moi-affirmation-du-je-88935>
- Barbier, J.M. (2018). Peut-on vivre sans concept ? *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/peut-on-vivre-sans-concept-90097>
- Barbier, J.M. (2018). Savoirs, connaissances, capacités, compétences : une question sociale et politique ? *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <http://theconversation.com/savoirs-connaissances-capacites-competences-une->

question-sociale-et-politique-91639

- Barbier, J. M. (2018). Affects, émotions, sentiments : quelles différences ? *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/affects-emotions-sentiments-queelles-differences-92768>
- Barbier, J.M. (2018). Transformer les rapports sociaux : difficile ? *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/transformer-les-rapports-sociaux-difficile-101914>
- Barbier, J. M. (2017). Pour en finir avec la dichotomie théorie-pratique. *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/pour-en-finir-avec-la-dichotomie-theorie-pratique-87732>
- Barbier, J.M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*. Paris : PUF. 2<sup>ème</sup> édition.
- Barbier, J.M. (2017). Agir sur sa propre activité. In Barbier, J.M., & Durand, M. (dir). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J. M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3(33), 9-22.
- Barbier, J.M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In Barbier, J. M., Bourgeois, E., De Villers, G., & Kaddouri, M. (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. In Maggi, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., & Clerc, F. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et formation*, 59, 133-140.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & Formation*, 42, 99-117.
- Bariaud, F. (1996). L'intelligence sociale. *Enfance. Hommages à René Zazzo*, 49(2), 211-215.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de

- l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 1(27), 103-116.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif / apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Bauvet, S. (2019). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Education Permanente*, 218, 11-20.
- Belbin, R. M. (2006). *Les rôles en équipe*. Paris : Editions d'Organisation.
- Bellier, S. (2000). Compétence comportementale : appellation non contrôlée. In *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.
- Bellier, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Bensidoun, I., & Trancart, D. (2015). *Ecart de salaires hommes-femmes : quels rôles des caractéristiques non cognitives ?* (No. 177). Noisy-Le-Grand : Centre d'études de l'emploi.
- Berne, E. (1984). *Des jeux et des hommes*. Paris : Stock.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- Bosqué, C. (2015). Des FabLabs dans les marges : détournement et appropriation. *Journal des anthropologues*, 3, 49-76.
- Botke, J. A., Jansen, P.G.W., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: a literature review. *Educational Research Review*, 24, 130-147.
- Boudreault, H. (2015). *De l'âge du faire à l'âge de l'être*. Brest : Assises de la pédagogie de l'Université de Bretagne Occidentale.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In Albarello, L., Barbier, J.M., Bourgeois, E., & Durand. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2011). L'image de soi dans l'engagement en formation. In Bourgeois, E., Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF 2<sup>ème</sup> édition.
- Bourgeois, E. (2011). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. In Bourgeois, E., Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF 2<sup>ème</sup> édition.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In Barbier, J. M.,

- Bourgeois, E., De Villers, G., & Kaddouri, M. (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E., Albarello, L., Barbier, J.M., & Durand, M. (2013). Contribution. In Albarello, L., Barbier, J.M., Bourgeois, E., & Durand, M. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Brackett, M.A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bressoux, P. (2013). Reconnaissance d'autrui et valeur de soi. In Baillé, J. *Du mot au concept : valeur*. Grenoble : PUG.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-83.
- Bruner, J.S. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1991). ...Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : Eshel.
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Emotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106.
- Camus, O. (2011). *La notion de compétences relationnelles : une conception psychotique de la relation à l'autre ?* Savoir communiquer : approche critique de l'efficacité persuasive (No. ANR-08-COMM-0043). Université de Rouen Haute Normandie : Agence Nationale de la Recherche.
- Charbonnier, S. (2015). La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique. *Revue de métaphysique et de morale*, 88(4), 539-560.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Chbat, J. (2002). L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 4-9.
- Chenu, F. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Berne : Peter Lang.
- Clerc, N. Agogué, M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences. *Recherche en soins infirmiers*, 3(118), 7-16.
- Clot, Y. (2005). Le travail fait l'homme ? La dimension psychologique du travail. *Séminaire sur le travail enseignant*. Lyon : INRP, 7 décembre.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente*,

146, 35-49.

- Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. 3ème édition électronique.
- Coulet, J. C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. Consulté à l'adresse [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/749604/filename/Cuisinier\\_Pons\\_2011\\_Les\\_emotions\\_et\\_cognition\\_en\\_classe.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/749604/filename/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf)
- D'Armagnac, S., Klarsfeld, A., & Martignon, C. (2016). La gestion des talents : définitions, modèles, pratiques d'entreprises. @GRH, 3(20), 9-41.
- Damasio, A. (2002). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob
- Danancier, J. (2011). *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif: ROCS, référentiel d'observation des compétences sociales*. Paris : Dunod
- Dépret, E., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 297-315.
- Dewey, J. (1938/2011). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1916/2011). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire. In Ruano-Borbalan, J.C. (Ed.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ? *Le Libellio d'ÆGIS*, 7(2), 15-27.
- Dumouchel, P. (1995). *Emotions. Essai sur le corps et le social*. Paris : Synthélabo.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 83-98.
- Durand, M., Poizat, G., & Goudeaux, A. (2015). Individuation, pensée de la formation et technologie éducative : une lecture de Simondon selon une perspective enactive et développementale. In Baillé, J. (dir.). *Du mot au concept : l'individu*. Grenoble : PUG.

- Durand, M., Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In Yvon, F., Durand, M. *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnement. In Barbier, J.-M., Durand, M. *Sujets, activités, environnements*. Paris : PUF.
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 47-60.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation Emploi*, 130, 13-29.
- Dutoit, M., Barbier, J.M. (2018). Ni auto-formation, ni hétéro-formation : le concept d'apprentissage conjoint. *The Conversation* (en ligne). Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/ni-auto-formation-ni-hetero-formation-le-concept-dapprentissage-conjoint-103651>
- Dutrénit, J. M. (1997). *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Edmondson, A.C. (2002). *Managing the risk of learning. Psychological safety in work teams*. Boston, MA: Division of Research, Harvard Business School.
- Emery, Y. (2005). *Compétences sociales et intégration professionnelle* (No. 302). IDHEAP.
- Eneau, J. (2005). Compétences sociales et FOAD. Contribution à l'élaboration d'un cadre référentiel de la coopération pour la formation professionnelle à distance. Papier long soumis à EIAH : *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Montpellier.
- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment. HWWE' 2005 Conference*. Guwahati (Inde), 10-12 décembre.
- Faulx, D., Peters, S. (2011). Evaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation. *E-psychologie du travail et des organisations*, 16.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L.L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 4(57), 363-382.
- Filliettaz, L. (2018). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation Emploi*, 141, 45-66.

- Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. HDR, Université de Strasbourg.
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris : La Découverte.
- France Stratégie (2017). Compétences transférables et transversales. Consulté à l'adresse : [www.strategie.gouv.fr/publications/competences-transferables-transversales](http://www.strategie.gouv.fr/publications/competences-transferables-transversales).
- Frenay, M., & Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. In Bourgeois, E., & Chapelle, G. (dir). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Gagnaire, P., & Lavie, F. (2012). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In Ria, L. *Les émotions*. Edition électronique.
- Gagnon, M.E. (2009). *L'applicabilité du Test d'intelligence émotionnelle Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) chez les personnes âgées*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Gaté, J.P. (2009). Apprenant. In Boutinet, J.P., *L'ABC de la VAE*. Toulouse : ERES.
- Gaussel, M. (2018). A l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation*, 121.
- Gaymard, S., & Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales : une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(2), 43-69.
- Gendron, B., & Kouremenou, E.-S. (2015). Capital émotionnel en éducation et formation : enjeux, implications et retombées. Colloque *Apprendre, transmettre, innover à et par l'université*, Montpellier.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle : maîtriser nos émotions pour améliorer nos compétences personnelles et sociales*. Paris : Robert Laffont.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : Robert Laffont.

- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Seuil.
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective : le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.
- Grosjean, V., & Ribert-Van De Weerd, C. (2005). Vers une psychologie ergonomique du bien-être et des émotions : les effets du contrôle dans les centres d'appel. *Le travail humain*, 68(4), 355-378.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, J. & Zeitler, A. (2015). Cours de vie d'une malade diabétique dans un réseau d'éducation thérapeutique. In Thievenaz, J., & Tourette-Tourgis, C (dirs.). *Travail, expérience et formation en milieu de soin*. Bruxelles : De Boeck.
- Guérin, J., & Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès de jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée-activité ». *Revue canadienne de l'éducation*, 1(37), 120-139.
- Haué, J.B. (2003). Étude de l'activité du quotidien de gestion d'énergie dans une finalité de conception. Journées d'Act'Ing 2003, Saint-Pierre de Quiberon.
- Hauw, D. & Lemeur, Y. (2013). Organisation de l'expérience et cours de vie. In Albarello, L., Barbier, J.M., Bourgeois, E., & Durand. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Journal of Labor economics*, 19(4), 451-464.
- Heller, T. (2004). « Savoir-être », pouvoir et enjeux identitaires : une critique de l'idéologie du soi. *Communication et organisation*, 24. Consulté à l'adresse <http://communicationorganisation.revues.org/2888>
- Hernandez, L. (2015). *Les compétences sociales : enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques*. Rapport Post-doctorat. Dijon, Université de Bourgogne.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 1-34.
- Hottois, G. (2006). La technoscience : de l'origine du mot à ses usages actuels. *Recherches en soins infirmiers*, 3(86), 24-32.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.

- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation-terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In Barbier, J. M., Bourgeois, E., De Villers, G., & Kaddouri, M. (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall : Englewood Cliffs. Traduction de Samuel Chartier.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lameul, G. Jézégou, A., & Trollat A.F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 2(17), 71-94.
- Latour, B. (2007). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. In Debary, O., Turgeon, L. (dir.), *Objets et mémoires*. Paris-Québec : Maison des Sciences de l'Homme et Presses de l'Université Laval.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Leblanc, S. (2014). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant ». In Muller, A., & Plazaola Giger, I. *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 2(11), 143-171.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In Veillard, L., Tiberghien, A. *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement*

- d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Lebrun, M. (2002). Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies. Document interne IPM.
- Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approches des compétences sociales par l'analyse de l'activité : une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(3), 387-419.
- Leontiev, A.N. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 2(13), 4-33.
- Leplat, J., & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 53, 4-36.
- Levenson, H. (1974). Activism and Powerful Others : Distinctions within the Concept of Internal-External Control. *Journal of Personality Assessment*. 38(4), 377-383.
- Lévy, P. (2003). Le jeu de l'intelligence collective. *Sociétés*, 1(79), 105-122.
- Liefooghe, C. (2016). Tiers-lieux, coworking spaces et FabLabs : nouveaux lieux, nouveaux liens et construction de communautés de connaissance créative. In *Lille, métropole créative ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152, 143-155.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 3-4(8), 211-238.
- Linard, M. (1989, 1996, revu et augmenté). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan
- Lipiansky, E. M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97(3), 31-37.
- Livet, P. (2009). Emotions, rationalité, densité temporelle et manifestation de valeurs. *Revue européenne des sciences sociales*, 144, 7-23.
- Luis, E., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La santé en action*, 431, 12-16.
- Manach, M. (2015). *Activité et engagement de l'apprenant koweïtien dans l'apprentissage du*

- FLE en France : acculturation, interactions sociales et interactions entre pairs.*  
Mémoire de Master 2 FFA non publié. Brest, Université de Bretagne Occidentale.
- Manach, M., Archieri, C., Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Education Permanente*, 218, 31-41.
- Marc, E., & Picard, D. (2002). Interaction. In Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : ERES.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(27), 483-502.
- Masciotra, D., Roth, W.M., & Morel, D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles : De Boeck.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Westley France.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 2(151), 87-107.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D, Salovey, P., & Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Version 2.0. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence ? In Salovey, P., Sluyter, D.J. *Emotional development and emotional intelligence : educational implications*. New York : BasicBooks.
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meuret, D. (2015). Ecole démocratique, école républicaine et prévention de l'indulgence vis-à-vis du terrorisme religieux. *Scuola democratica*, 3, 499-520.
- Meyne, P., & Damm, G. (2010). Mise en place de session en pédagogie active associée aux Nouvelles Technologies pour l'Enseignement. *Colloque sur l'enseignement des technologies de l'information et des systèmes*, Grenoble, 8-10 mars.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA) : Jossey Bass.
- Micolajczak, M. (2009). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. In Micolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nelis, D. *Les compétences émotionnelles*.

Paris : Dunod

- Mirallès, P. (2007). La gestion des talents : émergence d'un nouveau modèle de management ? *Management & Avenir*, 1(11), 29-42.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation Emploi*, 114, 55-71.
- Morace, C., & Gourvès-Hayward, A. (2013). Apprentissage interculturel en présentiel et à distance. *Actes du colloque QPES Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance*. Sherbrooke, Canada.
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* Dijon : Les documents de travail de l'IREDU.
- Muller, A. (2004). Champ pratique, champ de recherche : d'une intelligibilité à l'autre. Communication au colloque international *Chercheurs et praticiens dans la recherche*, Université Lyon 2 et Université Catholique de l'Ouest, 25-27 novembre.
- Muller, A., & Plazaola Giger, I. (2014). *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Muller, A., & Plazaola Giger, I. (2012). Compétences, travail et formation. In Bourgeois, E., Durand, M. (dir.). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Nangle, D.W., Hansen, D.J., Erdley, C.A., & Norton, P.J. (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York : Springer.
- Nordmann, J.F. (2016). Des compétences clés européennes au Socle commun français : importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'Ecole républicaine. *Education et socialisation* [en ligne], 41. <http://journals.openedition.org/edso/1648>.
- Nugier, A., & Niedenthal, P. (2012). Les émotions aux commandes des cognitions. In Ria, L. *Les émotions*. Edition électronique.
- OCDE. (2016). *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris : OCDE.
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? *Revue française de gestion*, 158(5), 13-34.
- Olry, P. (2016). Compétences et formation professionnelle continue : malentendu, dérangement, reconception. In Oudet, S. & Batal, C. (R)évolution du management des ressources humaines. *Des compétences aux capacités*. Villeneuve-d'Ascq : Presses

- Universitaires du Septentrion.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Parlebas, P., Dugas, E. (2005). Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation*, 2(20), 27-43.
- Parlement Européen (2006). *Recommandation du Parlement Européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. JO L394.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In Albarello, L., Barbier, J.M., Bourgeois, E., & Durand, M. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Pauget, B. (2016). Des employés aux compétences sociales pour s'adapter aux chocs technologiques. Consulté à l'adresse <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-147136-la-marche-vers-la-4e-revolution-industrielle-1194142.php>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits anticartésiens*. Paris : Aubier.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-50.
- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J., & Durand, M. (2011). SIDE-CAR : un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30(2), 148-174.
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Philippot, P. (2007). *Emotion et psychothérapie*. Wavre : Mardaga.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé. 9<sup>ème</sup> édition 1977.
- Piaget, J. (1942). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin. 3<sup>ème</sup> édition 2012.
- Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G.A., & John, O.P. (2010). Histoire des « Big Five » : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-Fr. *Annales médico-psychologiques*, 168(7), 1-20.
- Pogent, F. (2018). L'expérience de professeurs des écoles en formation hybride : questions de méthode dans le cadre d'une approche « orientée activité ». *5<sup>e</sup> colloque international en*

- éducation, enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignant*, Montréal, Canada, mai.
- Pogent, F., Albergo, B., & Guérin, J. (2019, à paraître). Transformations professionnelles et personnelles en situation de formation hybride : le cas d'une professeure des écoles aux prises avec la plateforme M@gistère. *Distances et médiations des savoirs*.
- Poizat, G. (2012). Le sport de haut niveau : que d'émotions ! In Ria, L. *Les émotions*. Edition électronique.
- Poizat, G., Bailly, M.C., Seferdjeli, L., & Goudeaux, A. (2015). Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale. In Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (Eds). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Poizat, G., & Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190, 51-62.
- Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *Transformations. Recherches en éducation et formation des adultes*, 12, 13-38.
- Poizat, G., Salini, D., Durand, M. (2013). Approche enactive de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles. *Education, sciences & society*, 4(1), 97-112.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Education et socialisation (en ligne)*, 33. Consulté à l'adresse <http://edso.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/edso.174
- Quang, L.P. (2015). *Emotions et apprentissage en situation tutorale au travail : le cas d'agents de soin mortuaire*. Thèse de doctorat. Paris, CNAM.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur 10<sup>ème</sup> édition.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 2(18), 119-135.
- Restrepo, G. (2014). Emotion, cognition et action motivée : une nouvelle vision de la

- neuroéducation. *Neuroéducation*, 1(3), 9-17.
- Ria, L. (2012). Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices. In Ria, L. *Les émotions*. Edition électronique.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. HDR. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- Ria, L., & Récopé, M. (2012). Les émotions comme ressort de l'action. In Ria, L. *Les émotions*. Edition électronique.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Robles, M.M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale. Première partie : l'action sociale*. Montréal : Editions Hurtubise HMH Itée, 3<sup>ème</sup> édition.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rogers, C. (2001). *L'approche centrée sur la personne. Anthologie de textes présentés par Howard Kirschenbaum et Valérie Land Henderson*. Lausanne : Editions Randin.
- Romainville, M. (2006). Les compétences en Belgique. *Les cahiers pédagogiques*, 439, 24-29.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence : a theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton : Princeton University Press.
- Rubin, K.H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In Van Hasselt V.B. et Hersen, M. *Handbook of Social Development : A Lifespan Perspective*. New York : Plenum, 283-323.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education permanente*, 2(123), 13-32.
- Sander, D. (2016). Emotions et apprentissage : les sciences affectives au service de l'école. Consulté à l'adresse <http://lepole.education/index.php/recherche/36-emotions-et->

apprentissages?showall=1&limitstart=

- Sander, D., & Scherer, K. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Sartre, J.P. (1946/1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en STAPS*. HDR. Université de Nantes.
- Saury, J., & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 195-216.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schutz, W. (2006). *L'élément humain : comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance*. Paris : InterEditions.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston. *Measures in health psychology : A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor : Nfer-Nelson.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.
- Senge, P. (2015). *La cinquième discipline. Levier des organisations apprenantes*. Paris : Eyrolles.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II.
- Sève, C., Ria, L., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2007). Performance-induced emotions experienced during high-stakes table tennis matches. *Psychology of sport and exercise*, 8(1), 25-46.
- Sève, C., & Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS*, 20, 93-108.
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, ergonomie et cours d'action. In Quidu, M. *Les sciences du sport en mouvement. Innovations et traditions théoriques en STAPS*. Paris : L'Harmattan.

- Simondon, G. (2005). *L'Individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Million.
- Simonian, S. (2015). *L'affordance socio-culturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques*. HDR, volume 1, Université Rennes 2.
- Solar, C. (2001). Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In Solar, C. (dir.), *Le groupe en formation d'adultes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Sorsana, C. (2001). Eléments de méthodologie des interactions sociales. *Recherches en soins infirmiers*, 65, 14-28.
- Stys, Y., Brown, S.L. (2004). *Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel*. Rapport de recherche. Service correctionnel du Canada.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Terré, N., Saury, J., Sève, C. (2013). Emotions et transformations des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : l'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2011). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives. In Le Meur, G., Hatano, M. *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan, 23-76.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités*, 1(2), 11-25.
- Theureau, J. (2001). *Note sur l'histoire des « émotions » dans l'étude du cours d'action*. Paris : France Télécom.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In L'analyse de la singularité de l'action. Paris : PUF.

- Theureau, J., & Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive. In Barbier, J.M. *Sujets, activités, environnements : approches transverses*. Paris : PUF.
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.
- Thievenaz, J. (2017). *Enquêter pour mieux comprendre. Une approche deweyenne des apprentissages par l'activité*. HDR, Université Rennes 2.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *The Harpers Monthly*, 140, 227-235.
- Trohel, J., & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustrations en cours d'EPS. Colloque international *efficacité et équité en éducation*. 19-21 novembre, Rennes.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et Formation*, 66, 65-78.
- Vallery, G., Leduc, S. (2005). Contribution ergonomique à l'analyse des relations de service. Exemple de professionnalisation d'une fonction d'accueil en bureau de poste. *Le travail humain*, 2(68), 153-189.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1991). L'organisme : un maillage de multiples soi dénués de soi. In Varela, F. (2017). *Le cercle créateur. Ecrits (1976-2001)*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. In Lussi Borer, V., Durand, M., Yvon, F. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vidal-Gomel, C., Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. In Fernagu-Oudet, S., Batal, C. (coord.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Vincent, S., Olry, P. (2018). Le rapport individu/collectif dans l'organisation apprenante. *Education Permanente*, 216, 173-188.
- Visioli, J., & Ria, L. (2007). Les émotions des enseignants experts comme artéfacts pédagogiques ? In Actes du colloque *Analyse des pratiques en EPS : expériences*

- marquantes et gestes professionnels*, Clermont-Ferrand.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée & langage*. Paris : La Dispute. 4<sup>ème</sup> édition 1997.
- Watteau, B. (2017). *Approche écologique de l'activité de création en formation : le cas de l'atelier de projet en architecture*. Thèse de doctorat. Rennes : Université Rennes 2.
- Watteau, B., Albero, B., Guérin, J., Archieri, C. (2017). Dynamique d'usage des objets techniques et individuation des dispositifs de formation. *Travail et apprentissage*, 18, 48-64.
- Watteau, B., Guérin, J. (2017). An ecological approach of human activity in training environment : from targeted learning to actual transformation. Colloque ESREA : *Exploring learning contexts: implications for access, learning careers and identities*. Rennes, 2-4 novembre.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (1997). La construction des compétences dans et par l'alternance. *Pour*, 154, 95-104.
- Wranik, T., & Schenkel, K. (2006). Soyez positifs mais pas trop ! Avantages et limites de la psychologie positive. *Psychoscope*, 9, 27-30.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools : toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental review*, 9(1), 64-100.
- Zanna, O. (2015). Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? *Recherches en éducation*, 21, 213-225.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance. Effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 2(26), 61-83.
- Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collective : vers une nouvelle gouvernance*. Paris : M21 Editions.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF.
- Zeitler, A. (2011). *Les apprentissages interprétatifs. Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.
- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.

Zeitler, A., & Leblanc, S. (2005). Utiliser l'analyse de pratique à des fins de formation.  
*Education permanente, 164*, 91-104.

## *Table des matières*

REMERCIEMENTS .....	5
SOMMAIRE.....	6
GLOSSAIRE .....	10
INDEX DES FIGURES.....	13
INDEX DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES ANNEXES .....	16
INTRODUCTION GENERALE .....	17
PARTIE 1 : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE .....	20
1 OBSERVER ET COMPRENDRE L'ACTIVITE DES ACTEURS EN SITUATION DE FORMATION ....	22
1.1 La formation des adultes : du champ de pratique au champ de recherche .....	22
1.2 La mobilisation de l'approche centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation.....	25
1.3 Questions en lien avec la formation aux compétences sociales .....	28
2 QUELS ENJEUX DANS LA FORMATION AUX COMPETENCES SOCIALES ?.....	29
2.1 Enjeux professionnels et sociaux .....	29
2.1.1 Une société en mutation .....	29
2.1.2 Place des compétences sociales dans le monde professionnel .....	29
2.1.3 Développement des compétences sociales tout au long de la vie : un enjeu à la fois professionnel et personnel.....	32
2.2 Enjeux pour la recherche en formation des adultes .....	34
2.2.1 Compétences sociales : lien entre formation et insertion sociale.....	34
2.2.2 Le talent : une nouvelle acception de la compétence ? .....	35
2.2.3 Pédagogie active et apprentissage expérientiel .....	37
3 REVUE DE LITTERATURE SUR LES COMPETENCES SOCIALES.....	42
3.1 Méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique .....	42
3.1.1 Recherche de publications scientifiques .....	42
3.1.2 Élaboration de fiches de lecture.....	43
3.1.3 Organisation de la revue de littérature .....	44

<b>3.2</b>	<b>Compétences sociales : de quoi s'agit-il ?</b> .....	<b>45</b>
3.2.1	Le concept de compétence.....	45
3.2.2	Compétences sociales, un concept polysémique .....	47
3.2.3	Caractéristiques des compétences sociales : le lien entre rapport à soi et rapport à autrui .....	48
3.2.4	Compétences sociales : des savoir-être ?.....	49
3.2.5	Intelligence et compétences émotionnelles : le lien avec les compétences sociales .....	50
3.2.6	Définition des compétences sociales.....	54
3.2.7	Évaluation des compétences sociales.....	55
3.2.7.1	Exemple d'évaluation formelle : le test d'intelligence émotionnelle de Mayer, Salovey et Caruso (MSCEIT) .....	55
3.2.7.2	Évaluation informelle : la reconnaissance inhérente aux interactions sociales .....	57
3.2.8	Compétences sociales selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité en sciences de l'éducation et de la formation .....	58
3.2.9	Le terme « compétences sociales » du point de vue de l'analyse de l'activité : des dispositions individuelles-sociales ? .....	60
<b>3.3</b>	<b>Délimitation de l'objet d'étude</b> .....	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>PRESENTATION GENERALE DE L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION ETUDIE : L'IDEFI TALENTCAMPUS</b> .....	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>Projet global de formation de TalentCampus en tant qu'IDEFI</b> .....	<b>63</b>
4.1.1	Naissance du projet TalentCampus : intentions fondatrices et mise en œuvre du projet .....	64
4.1.1.1	Révéler le potentiel des individus pour une meilleure insertion professionnelle et sociale .....	64
4.1.1.2	Mise en œuvre du projet TalentCampus : élaboration des contenus de formation et constitution d'une équipe .....	66
4.1.2	Intention de formation évolutive : du programme <i>FOR ME</i> aux programmes <i>FOR YOU</i> et <i>FOR PRO</i> .....	67
4.1.3	<b>Description de la formation <i>FOR ME</i></b> .....	68
4.1.4	<b><i>FOR ME</i>, une formation « test » au service des formations <i>FOR YOU</i> et <i>FOR PRO</i></b> .....	69
<b>4.2</b>	<b>Présentation du terrain d'étude : le « parcours talents »</b> .....	<b>71</b>
4.2.1	Intentions de formation pour l'ensemble du « parcours talents » .....	71
4.2.2	Public cible du « parcours talents ».....	73
4.2.3	Pédagogie active.....	75
4.2.4	Place du formateur dans le « parcours talents ».....	76
4.2.5	Travail de groupe et travail individuel .....	78
4.2.6	Artefacts de formation utilisés dans le « parcours talents » .....	78
4.2.6.1	Artefacts symboliques : exercices collectifs et débriefings .....	79
4.2.6.2	Artefacts matériels : outils.....	80
4.2.6.3	Artefacts matériels : objets numériques .....	82
4.2.7	Évaluation du « parcours talents » .....	83
4.2.7.1	Avant la formation .....	83
4.2.7.2	Pendant la formation.....	86
4.2.7.3	Après la formation .....	87
<b>5</b>	<b>CADRE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE</b> .....	<b>90</b>
<b>5.1</b>	<b>Le programme cours d'action</b> .....	<b>90</b>
5.1.1	Présupposés théoriques relatifs à l'activité humaine.....	91
5.1.1.1	Présupposé d'auto-organisation.....	91
5.1.1.2	Cognition située, enaction et conscience préreflexive .....	91
5.1.1.3	Présupposé de l'articulation collective des activités individuelles-sociales .....	93

5.1.1.4	Présupposé de sémiologie .....	93
5.1.2	Objets théoriques cours d'action, cours d'expérience, cours de vie relatif à un projet.....	93
5.1.2.1	Cours d'expérience .....	94
5.1.2.2	Cours d'action .....	94
5.1.2.3	Cours de vie relatif à un projet .....	95
5.1.2.4	Articulation des activités individuelles-sociales.....	96
5.1.3	Activité humaine et apprentissage .....	96
5.1.3.1	Construction de types.....	97
5.1.3.2	Articulation entre individuel et collectif .....	98
5.1.3.3	Appropriation-individuation .....	98
<b>5.2</b>	<b>L'approche sociotechnique des environnements de formation .....</b>	<b>100</b>
5.2.1	Artefacts, activité humaine et pédagogie.....	101
5.2.1.1	Fondements de l'approche sociotechnique.....	101
5.2.1.2	Définition de l'artefact .....	102
5.2.1.3	Environnement de formation .....	102
5.2.1.4	Types de pédagogie .....	102
5.2.1.5	Instrumentation des apprentissages .....	103
5.2.2	Approche ternaire et trilogique du dispositif .....	105
5.2.2.1	Définition et caractéristiques du dispositif .....	105
5.2.2.2	Idéal, fonctionnel de référence, vécu : un modèle trilogique et ternaire .....	106
<b>5.3</b>	<b>Articulation entre le cours d'action et l'approche sociotechnique .....</b>	<b>108</b>
5.3.1	Analyser l'activité à plusieurs échelles en situation de formation .....	109
5.3.2	Les fondements de l'articulation .....	110
5.3.3	Une observation sous tension .....	111
<b>5.4</b>	<b>Question de recherche .....</b>	<b>112</b>
<b>CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....</b>		<b>114</b>
<b>PARTIE 2 : DEMARCHE ET METHODE.....</b>		<b>116</b>
<b>1</b>	<b>CONDITIONS CONTRACTUELLES ET ETHIQUES.....</b>	<b>117</b>
1.1	Contractualisation avant la formation .....	117
1.2	Contractualisation sur le terrain .....	118
<b>2</b>	<b>PRESENTATION DES PARTICIPANTS.....</b>	<b>120</b>
2.1	Quatre participants à l'ensemble de la recherche.....	120
2.2	Quatorze autres participants .....	121
2.3	Cinq formateurs-concepteurs et les deux fondateurs de TalentCampus .....	122
<b>3</b>	<b>RECUEIL DES MATERIAUX EMPIRIQUES.....</b>	<b>123</b>
3.1	Enregistrements de l'activité des participants .....	123

<b>3.2</b>	<b>Entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation .....</b>	<b>124</b>
<b>3.3</b>	<b>Entretiens semi-directifs menés auprès des autres participants .....</b>	<b>126</b>
<b>3.4</b>	<b>Entretiens de remise en situation menés trois mois et six mois après la formation .....</b>	<b>127</b>
<b>3.5</b>	<b>Entretiens menés auprès des formateurs-concepteurs et des fondateurs .....</b>	<b>128</b>
	<b>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE .....</b>	<b>129</b>
	<b>PARTIE 3 : RESULTATS .....</b>	<b>130</b>
<b>1</b>	<b>ÉTUDE DU COURS DE VIE DES PARTICIPANTS : ETUDE DIACHRONIQUE .....</b>	<b>132</b>
<b>1.1</b>	<b>Méthode de construction des données pour l'étude diachronique.....</b>	<b>133</b>
1.1.1	Construction des protocoles à trois volets .....	133
1.1.2	Analyse sémiologique (analyse locale) .....	134
1.1.3	Synthèse de la reconstruction des cours de vie relatifs au projet : transformer le rapport aux autres (analyse globale) .....	139
1.1.3.1	Au cours de la formation (5 jours) .....	139
1.1.3.2	Après la formation (+3 mois/ +6 mois) .....	140
<b>1.2</b>	<b>Description du cours de vie de Christine .....</b>	<b>141</b>
1.2.1	Trouver sa place dans le groupe .....	142
1.2.2	Surmonter sa peur d'exprimer ses émotions aux autres .....	145
1.2.2.1	Exprimer quelque chose sur soi par la photo : interaction en dyade .....	145
1.2.2.2	Exprimer quelque chose sur soi à travers la photo : interaction en groupe et mise en scène de la colère 147	
1.2.3	Assumer son rôle dans le groupe .....	150
1.2.3.1	Modifier sa posture vis-à-vis du groupe : de l'action à l'observation .....	150
1.2.3.2	De l'observation à la modération .....	152
1.2.4	Schéma et conclusion du cours de vie de Christine.....	154
<b>1.3</b>	<b>Description du cours de vie de Dan.....</b>	<b>155</b>
1.3.1	S'intégrer au groupe .....	155
1.3.2	Surmonter la peur d'exprimer ses émotions aux autres .....	157
1.3.2.1	Se dévoiler à travers la photo : interaction en dyade .....	157
1.3.2.2	Se dévoiler à travers la photo : interaction en groupe et mise en scène du « soi réel » .....	159
1.3.3	Assumer l'image renvoyée aux autres.....	161
1.3.4	Schéma et conclusion du cours de vie de Dan .....	163
<b>1.4</b>	<b>Description du cours de vie d'Alice .....</b>	<b>163</b>
1.4.1	Trouver sa place dans le groupe.....	164
1.4.1.1	Communiquer efficacement avec les autres pour éviter le repli sur soi .....	164
1.4.1.2	Se confronter au regard des autres : l'attribution du rôle de « soutien » dans le groupe .....	166
1.4.1.3	Comprendre le regard des autres : l'acceptation du rôle de « soutien » dans le groupe .....	168
1.4.2	Exprimer ses émotions et ses besoins .....	170
1.4.2.1	Oser écrire à propos de soi pour accéder à ses émotions .....	170
1.4.2.2	Se mettre en scène à travers la photo : la posture de la confiance en soi .....	172
1.4.2.3	Oser faire part de son inconfort à l'autre : la posture de l'affirmation de soi .....	174
1.4.3	Schéma et conclusion du cours de vie d'Alice .....	175

<b>1.5</b>	<b>Description du cours de vie d'Elen .....</b>	<b>177</b>
1.5.1	Affirmer un rôle de coordination dans le groupe .....	177
1.5.1.1	Éviter d'affirmer son point de vue pour s'intégrer au groupe .....	177
1.5.1.2	Oser adopter une posture de coordination dans le groupe .....	179
1.5.2	Assumer le rôle de coordination dans le groupe.....	180
1.5.2.1	Accepter sa place dans le groupe à travers le regard des autres .....	181
1.5.2.2	Éprouver la posture de coordination au sein du groupe pour se réguler.....	183
1.5.3	Schéma et conclusion du cours de vie d'Elen .....	185
<b>1.6</b>	<b>Transformer son rapport aux autres : constats après la formation .....</b>	<b>186</b>
1.6.1	Transformation du rapport aux autres dans le cadre professionnel .....	186
1.6.2	Lien avec la transformation du rapport à soi.....	187
1.6.3	Lien avec l'appropriation des artefacts .....	187
<b>1.7</b>	<b>Conclusion de l'étude diachronique.....</b>	<b>189</b>
<b>2</b>	<b>ÉTUDE DES COURS D'ACTION DES PARTICIPANTS SUR UN MEME EPISODE DE FORMATION : ETUDE SYNCHRONIQUE.....</b>	<b>190</b>
<b>2.1</b>	<b>Méthode de construction des données pour l'étude synchronique .....</b>	<b>191</b>
2.1.1	Catégorisation de l'activité des participants .....	192
2.1.1.1	Théorie ancrée .....	192
2.1.1.2	Étiquetage des verbatim des entretiens .....	192
2.1.1.3	Construction de catégories .....	193
2.1.2	Catégorisation des intentions de formation et des tâches.....	195
2.1.2.1	Inventaire des intentions de formation .....	196
2.1.2.2	Catégorisation des intentions de formation .....	197
2.1.2.3	Description et regroupement des tâches inhérentes aux intentions de formation .....	198
2.1.2.4	Synthèse et matériaux disponibles .....	199
2.1.2.5	Choix des situations pour l'étude synchronique et premiers constats.....	201
<b>2.2</b>	<b>Réaliser un projet en groupe .....</b>	<b>203</b>
2.2.1	Mise en œuvre et intentions de formation : découvrir l'environnement de formation, apprendre à travailler en groupe .....	203
2.2.2	Similitudes dans l'activité des participants dans la situation « réaliser un projet en groupe » .....	204
2.2.2.1	Préoccupations communes à l'entrée en formation : améliorer le rapport à soi et le rapport aux autres	204
2.2.2.2	Perturbation des habitudes d'activité .....	205
2.2.3	Différences dans l'activité des participants relatives aux éprouvés .....	206
2.2.3.1	Éprouvé d'inconfort et mise en retrait du groupe .....	206
2.2.3.2	Éprouvé d'inconfort lié à l'image qu'on veut donner de soi.....	207
2.2.3.3	Éprouvé de confort lié à la confiance en l'autre .....	208
2.2.4	Constats dans la situation « réaliser un projet en groupe » .....	209
<b>2.3</b>	<b>Réfléchir et débriefer avec les autres sur son action et sa place dans le groupe .....</b>	<b>209</b>
2.3.1	Mise en œuvre et intentions de formation des situations de debriefing : réfléchir sur l'action avec les autres, découvrir sa place dans le groupe .....	209
2.3.2	Mise en œuvre et intentions de formation du debriefing « rôles dans le groupe » : découvrir et réfléchir sur sa place dans le groupe .....	210
2.3.3	Similitudes dans l'activité des participants dans le debriefing consacré à la place dans le groupe : influences du regard des autres .....	211

2.3.3.1	Découverte de la place prise dans le groupe par le regard des autres et incidences sur les préoccupations des participants .....	211
2.3.3.2	Acceptation de soi par l'acceptation de sa place dans le groupe .....	213
2.3.3.3	Prise de conscience à propos du fonctionnement du groupe .....	214
2.3.4	Différences dans l'activité des participants relatives au regard des autres .....	215
2.3.5	Constats dans le débriefing consacré à la place dans le groupe .....	216
<b>2.4</b>	<b>Prendre la parole devant les autres et les écouter .....</b>	<b>216</b>
2.4.1	Mise en œuvre et intentions : écouter et être écouté .....	217
2.4.2	Similitudes dans l'activité des participants relatives à la perception des « parcours de vie » .....	217
2.4.2.1	Recherche de symboles pour représenter son « parcours de vie » .....	218
2.4.2.2	Confort éprouvé à l'écoute du « parcours de vie » des autres .....	218
2.4.2.3	Prises de conscience à l'écoute du « parcours de vie » des autres .....	219
2.4.3	Différences dans l'activité des participants relatives à leur propre « parcours de vie » .....	220
2.4.3.1	Confort/inconfort lors de la préparation du « parcours de vie » .....	220
2.4.3.2	Confort/inconfort lors de la prise de parole pour présenter son « parcours de vie » aux autres .....	220
2.4.4	Constats dans la situation « prendre la parole devant les autres et les écouter » .....	221
<b>2.5</b>	<b>Se mettre en scène au sein d'un projet collectif pour exprimer quelque chose sur soi .....</b>	<b>221</b>
2.5.1	Mises en œuvre : se révéler par et avec les autres .....	222
2.5.1.1	Mise en œuvre lors de la session observée en 2016 .....	222
2.5.1.2	Mise en œuvre lors de la session observée en 2017 .....	222
2.5.2	Intentions de formation : se révéler avec et par les autres .....	223
2.5.3	Similitudes dans l'activité des participants relatives au rapport à soi .....	224
2.5.3.1	Préoccupation commune : travailler sur le rapport à soi .....	224
2.5.3.2	Exposition de soi ou l'image que l'on aimerait donner à voir .....	224
2.5.3.3	Exposition de soi tel que l'on se voit .....	225
2.5.3.4	Influences de l'environnement de formation sur la réalisation de la photo .....	226
2.5.4	Différence dans l'activité des participants relative aux éprouvés .....	228
2.5.4.1	Confort/inconfort dans les interactions en groupe/en dyade .....	228
2.5.4.2	Confort/inconfort relatif au retour des autres sur la mise en scène de soi .....	229
2.5.5	Constats dans la situation « mise en scène de soi au sein d'un projet collectif par l'intermédiaire de la photo » .....	229
<b>2.6</b>	<b>Échanger des messages écrits positifs avec les autres .....</b>	<b>230</b>
2.6.1	Mise en œuvre et intentions : se découvrir et porter de l'attention aux autres .....	231
2.6.2	Similitudes dans l'activité des participants relatives à l'influence des messages reçus .....	232
2.6.2.1	Influence des messages reçus sur l'estime de soi .....	232
2.6.2.2	Influence des messages reçus sur la connaissance de soi .....	233
2.6.3	Différences dans l'activité des participants relatives aux messages qu'ils écrivent aux autres .....	233
2.6.3.1	Temporalité dans l'écriture et la lecture des messages .....	233
2.6.3.2	Préoccupations à l'écriture des messages .....	234
2.6.3.3	Usage des messages après la formation .....	235
2.6.4	Constats relatifs à la situation « échanger des messages écrits positifs » .....	235
<b>2.7</b>	<b>Conclusion de l'étude synchronique .....</b>	<b>236</b>
<b>CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE .....</b>		<b>238</b>
<b>PARTIE 4 : DISCUSSION .....</b>		<b>240</b>

<b>1</b>	<b>DISCUSSION DES RESULTATS.....</b>	<b>241</b>
<b>1.1</b>	<b>La formation comme levier de transformation d'habitudes d'activité relatives à soi et aux autres .</b>	<b>241</b>
1.1.1	Rappel des définitions : compétences sociales et habitudes d'activité .....	241
1.1.2	De l'activation à la transformation des habitudes d'activité : l'interaction sociale comme levier de transformation.....	242
1.1.2.1	L'entrée en formation : entre perturbation et activation d'habitudes d'activité .....	242
1.1.2.2	La reconnaissance de soi par les autres : l'influence des interactions sur le rapport à soi et aux autres	243
1.1.2.3	Lien entre rapport à soi et rapport aux autres : la reconnaissance mutuelle.....	244
1.1.3	De la transformation d'habitudes d'activité à l'émergence d'une disposition à agir.....	245
1.1.3.1	Lien entre habitude d'activité et disposition à agir .....	245
1.1.3.2	Dispositions, compétences : « processus » versus « état » .....	246
1.1.3.3	Les compétences sociales comme partie intégrante de la compétence : proposition de définition	247
<b>1.2</b>	<b>Influences des éprouvés et des émotions dans le rapport à soi et aux autres en situation de formation.....</b>	<b>248</b>
1.2.1	Influence des éprouvés sur l'orientation des tendances d'activité en formation .....	248
1.2.2	Confort/ inconfort : un jeu d'équilibre au service de la transformation des habitudes d'activité ....	249
1.2.2.1	Dimension sociale des éprouvés.....	249
1.2.2.2	Interactions constructives et contradictoires : lien avec le confort et l'inconfort éprouvé ....	250
1.2.2.3	Rapport à soi, aux autres, aux affects .....	251
<b>1.3</b>	<b>Configurations pour l'apprentissage : dimension sociotechnique de l'environnement de formation</b>	<b>252</b>
1.3.1	Créer un environnement sécurisant pour encourager des transformations conjointes .....	252
1.3.2	Transformer les habitudes d'activité : avantages et limites de la pédagogie active .....	254
1.3.2.1	Agencer des situations de formation au service des apprentissages .....	254
1.3.2.2	Créer une communauté de pratique et d'organisation apprenante au service de la vie professionnelle.....	255
1.3.2.3	Encourager la réflexion par les débriefings .....	257
1.3.3	L'artefact comme médiateur pour les apprentissages .....	259
<b>2</b>	<b>PISTES PRAXEOLOGIQUES POUR LA FORMATION.....</b>	<b>263</b>
<b>2.1</b>	<b>L'entretien de remise en situation comme aide à l'action.....</b>	<b>263</b>
<b>2.2</b>	<b>L'usage repensé des artefacts comme aide à l'intervention.....</b>	<b>265</b>
<b>2.3</b>	<b>La prise en compte de la dimension affective et sociale de la compétence comme aide à la formation</b>	<b>267</b>
2.3.1	Considérer l'activité en formation comme un « parcours intentionnel » régi par des affects .....	267
2.3.2	Créer des situations pour développer le rapport à soi et aux autres .....	272
<b>3</b>	<b>LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE.....</b>	<b>275</b>
<b>3.1</b>	<b>Limites de l'étude .....</b>	<b>275</b>
3.1.1	Analyser un environnement de formation dans son ensemble .....	275
3.1.2	Analyser <i>in situ</i> l'activité des apprenants après la formation .....	276
3.1.3	Articuler l'analyse des niveaux supérieurs et inférieurs de l'activité humaine .....	277

<b>3.2 Perspectives de recherche .....</b>	<b>278</b>
3.2.1 Observer la dimension affective et sociale en situation de travail.....	278
3.2.2 Évaluer le transfert des apprentissages issus des formations professionnalisantes.....	279
3.2.3 Observer et décrire les jeux de tension entre les échelles d'analyse.....	279
CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE .....	282
CONCLUSION GENERALE .....	283
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	285
TABLE DES MATIERES .....	307

**Titre :** Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation. Transformation du rapport à soi et aux autres.

**Mots clés :** compétences sociales -analyse de l'activité -cours d'action -approche sociotechnique - formation d'adultes

**Résumé :** Dans le champ de la formation des adultes, la question des compétences sociales émerge de problématiques sociétales actuelles. Le développement des métiers de service, la mondialisation et la virtualisation des organisations impliquent des compétences sociales, regroupant des dispositions intrapersonnelles liées au rapport à soi (confiance en soi, gestion du stress, etc.) et des dispositions interpersonnelles liées au rapport aux autres (travail en équipe et en réseau, empathie, etc.) recherchées par les employeurs. Or, les compétences sociales sont peu abordées en formation des adultes car elles sont considérées comme relevant d'un apprentissage « sur le tas » (Durand, 2008).

Cette étude a donc un double objectif épistémique et transformatif : savoir en quoi la participation à des situations de formation a une influence sur la transformation du rapport à soi et aux autres. Cette thèse a été réalisée à partir des propositions de formation de l'IDEFI TalentCampus. Le cadre théorique et méthodologique mobilisé est issu d'une articulation entre le programme cours d'action (Theureau, 2006, 2015) et l'approche sociotechnique des environnements de formation (Albero, 2010a/b/c). Ce cadre vise, par une analyse diachronique et synchronique, à appréhender les différentes formes d'interactions entre des individus apprenants et leur environnement de formation (les autres apprenants, les formateurs, les artefacts) et les influences de ces interactions sur le rapport à soi et aux autres. Les résultats montrent des transformations d'habitudes d'activité liées au rapport à soi et aux autres. Ces transformations émergent des interactions avec les autres médiées par des artefacts, lors de situations ayant pour objectif la réalisation d'un projet en groupe ou une réflexion sur l'action.

**Title :** Study of the construction of social skills through an analysis of the activity in a training situation. Transformation of the relationship with oneself and others.

**Keywords :** social skills – analysis of activity – course of action – sociotechnical approach – adult education

**Abstract :** In the field of adult education, the question of social skills emerges from current societal issues. The development of service professions, globalization and the virtualization of organizations involve social skills, combining intrapersonal provisions linked to self-relationship (self-confidence, stress management, etc.) and interpersonal provisions linked to relationships with others (teamwork and networking, empathy, etc.) sought by employers. However, social skills are rarely addressed in adult education because they are considered as part of "on-the-job" learning (Durand, 2008).

This study therefore has a dual epistemic and transformative objective: to know how participation in training situations influences the transformation of the relationship with oneself and others. This thesis was based on the training proposals of the IDEFI TalentCampus. The theoretical and methodological framework used is the result of a link between the course of action (Theureau, 2006, 2015) and the sociotechnical approach to training environments (Albero, 2010 a/b/c). This framework aims, through a diachronic and synchronic analysis, to understand the different forms of interaction between individual learners and their training environment (other learners, trainers, artefacts) and the influences of these interactions on the relationship to oneself and others. The results show changes in activity habits related to relationships with oneself and others. These transformations emerge from interactions with others mediated by artefacts, in situations where the objective is to carry out a project in a group or to reflect on the action.