



## Se former par l'expérience : apprendre en faisant et chemin faisant

**Hélène Bezille**<sup>1</sup>,  
*Université Paris Est Créteil*

Nous nous proposons dans ces quelques pages de rendre compte des éléments d'approfondissement de ce questionnement étayés sur les témoignages et analyses d'expérience partagés entre professionnels aux expériences diversifiées, à l'occasion de séances « flash » de deux heures chacune.

Chaque séance a eu pour support un document listant dix questions à partir desquelles la réflexion de l'atelier s'est organisée dans une alternance de moments de réflexion personnelle et de réflexion partagée. Des repères de lecture ont été apportés au fil des échanges, et des exercices plus spécifiques proposés (mise en pratique d'une grille d'analyse partagée sur un récit d'apprentissage, par exemple, mise à l'épreuve de l'expérience de chacun d'une typologie des expériences transformatrices).

La première séance a privilégié l'explicitation de ce qu'est « se former par l'expérience ». La consigne était de partir d'exemples puisés dans la pratique de chacun, en décrivant le plus précisément possible le contexte, les acteurs, le climat, le vécu et la réflexion suscitée.

Compte-tenu du renouvellement d'une partie des participants d'une séance à l'autre, nous avons intégré au début de chaque nouvelle séance la reformulation des points-clés abordés dans les séances précédentes, dans une perspective d'approfondissement.

Dans les pages qui suivent sont regroupées les thématiques structurantes, prévues initialement ou qui ont émergé des échanges. Nous en proposons une synthèse problématisée étayée sur les propos des participants et prolongée par des réflexions issues de travaux de recherche.

Nous avons retenu ici des axes de réflexion qui ont émergé des différentes séances, des questionnements qui mettent l'accent sur des tensions pas toujours identifiées.

1. Qu'est-ce qu'une expérience formative dans ma vie professionnelle et au-delà ?
  - Une expérience formative est-elle nécessairement visible et identifiable ?
  - Une expérience formative passe-t-elle nécessairement par les mots ou passe-t-elle aussi par le geste ?
  - Une expérience formative est-elle nécessairement inédite ? La répétition peut-elle constituer une expérience formative ?

---

<sup>1</sup> <http://lesquoy.fr/WordPress3/>

<sup>2</sup> Formateurs de terrain, tuteurs, enseignants dans le cadre de dispositifs d'alternance, personnels d'encadrement, gestionnaires, ingénieurs de formation, universitaires etc.



2. Qu'apportent les situations de rencontre et de collaboration entre personnes appartenant à des mondes culturels différents (situations interculturelles, par exemple) ?
  - Une possibilité de partage d'expérience.
  - Une situation potentiellement formative.
  - Quel accompagnement proposer ?
3. Formation par l'expérience et formations « académiques » : quelle conjugaison « chemin faisant » dans un parcours de vie ?
  - Comment se conjuguent différentes formes d'apprentissage dans un parcours de vie, notamment dans « le moment professionnel » ?
  - Que nous apprennent les récits d'apprentissage à ce sujet ?

## I. « L'expérience formative », c'est-à-dire ?

### 1. Actualité de la question

L'expérience devient aujourd'hui un « attracteur » qui vient cristalliser l'intérêt de nombreux acteurs en une période où les pratiques sont plus que jamais soumises à des attentes d'efficacité, dans des contextes scolaires et professionnels en transformation. Derrière l'idée de l'expérience formative, il y a celle de l'expérience « transformative », qui transforme « les perspectives de sens » de la personne<sup>3</sup>, qui bouscule ses manières d'être de penser, de se représenter le monde, les autres, l'avenir, son activité, elle-même et les liens entre ces différentes dimensions.

Derrière la question de l'expérience formative se profile également celle de « l'expérimentation formative » dont on sait la fonction irremplaçable dans les situations inédites, par exemple quand il y a émergence de nouveaux secteurs professionnels, mais aussi quand il y a la nécessité de s'adapter aux transformations du métier et des organisations de travail.

On voit d'emblée se dessiner une double face de la représentation de l'expérimentation :

- la première, qui met en avant une dimension jubilatoire, aventurière, porteuse de promesse ;
- a seconde qui met en avant une nécessité d'adaptation, voire une contrainte, quand revient aux individus la responsabilité entière du fait « que ça marche », parfois même « malgré » l'organisation<sup>4</sup> ; ou quand s'impose la nécessité d'assurer la survie au sein d'environnements insécurisants. C'est aussi au regard de ce double point de vue que se trouve aujourd'hui convoqué le modèle du bricolage, la nécessité de l'improvisation, de la « navigation à vue, la capacité à saisir les opportunités de l'environnement, dispositions identifiées depuis longtemps chez les innovateurs, chercheurs, créateurs, experts autodidactes »<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Mezirow J. Penser l'expérience. Développer l'autoformation, 2001, Paris, Chronique sociale.

<sup>4</sup> Alter, N., L'innovation ordinaire, 2000, Paris, PUF.

<sup>5</sup> Bezille, H., « Sept talents autodidactes pour une société en devenir », Actualité de l'Éducation Permanente, 2010, n°222-223, p. 32-38.





On peut voir dans cette conception, une approche utilitariste, fonctionnelle et rationnelle de l'expérience formative. Elle va imprimer sa marque au courant dit de « l'Experiential Learning ». Cette connotation apparaît plus clairement quand on la compare aux approches de l'expérience issues de la tradition compréhensive européenne dans la filiation de Dilthey et du courant de la « Bildung »<sup>10</sup>. Selon cette perspective, se former par l'expérience, c'est aussi se construire en tant que personne, notamment en explorant la signification de son expérience. L'expérience est formative dès lors qu'elle agit sur les manières de comprendre, de croire et de ressentir. Ce courant s'inscrit dans une approche plus anthropologique de l'expérience.

### **3. L'expérience formative, dans le « dire » et le « faire »**

Une expérience formative est pour les uns, en premier lieu une expérience associée à l'univers de la relation (relation enseignant-élève par exemple), tandis que pour d'autres, l'expérience formative est associée à l'activité et ses effets, son résultat, « la fabrication d'une pièce jamais réalisée dans l'atelier », par exemple. Ainsi, maîtres d'apprentissage, enseignants, personnels d'encadrement et de direction peuvent nourrir des représentations différentes de ce qu'est une expérience formative. Le risque peut être que la dimension relationnelle soit mise en avant de façon privilégiée pour des raisons diverses<sup>11</sup>.

Dans un monde, comme dans l'autre, une expérience formative peut être associée à l'expérimentation mais avec des connotations différentes.

Pour le Maître de stage, expérimenter c'est par exemple « fabriquer des pièces encore jamais faites ». La formation est alors inscrite dans la répétition du geste, jusqu'à ce que l'œuvre soit accomplie<sup>12</sup>.

Pour l'enseignant, expérimenter, cela peut-être « s'expérimenter » (« j'ai appris l'anglais en l'enseignant ! »), se « donner des challenges ». L'enseignant débutant qui se confronte à une classe turbulente, à des élèves qui ne partagent pas sa passion pour la matière enseignée, s'expérimente aussi à sa façon dans cette « première fois ». Il fait aussi l'expérience d'un accueil peut-être réservé de la part de ses collègues installés de longue date dans le métier. Il expérimente un petit monde dont les membres se comprennent à demi-mot, auquel il doit s'affilier et, par lequel, il doit être accepté comme membre à part entière. L'expérience formative est aussi une expérience identitaire d'appropriation de son statut dans les interactions avec collègues, élèves, famille, direction, hiérarchie. L'enjeu est alors l'affiliation à une communauté. C'est une expérience de l'ordre de l'initiation.

---

<sup>10</sup> Pour approfondissement : Fabre, M., Penser la formation, 1994, Paris, PUF.

<sup>11</sup> Parce que peut-être le monde du « dire », de la communication a plus de visibilité et se met volontiers en mots, là où le monde du faire, du geste, de la fabrication se met peu en scène.

<sup>12</sup> Senett, R., Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, 2010, Paris, Albin Michel.





S'ouvrir au monde enseignant est peut-être plus problématique : « on n'arrive pas toujours à faire la synthèse avec l'école ».

Du côté des enseignants, la dimension formative de l'interculturalité peut se jouer dans les interactions avec les élèves, notamment en « partageant leur inexpérience », en s'intéressant à « leur culture familiale » mais aussi, à leur culture liée à leur âge, (en s'intéressant à leurs usages du numérique par exemple) et, également bien sûr, à leur culture scolaire (en s'appuyant sur leur ennui par exemple).

Elle peut se jouer également du côté du monde de l'entreprise « pour découvrir l'état d'esprit du métier », son environnement, son langage, ses codes, et utiliser cette connaissance en formation. Bien sûr, comme le remarque un enseignant, « c'est une source de formation et un plaisir, mais aussi ... « un scénario bouffe-temps ».

Le point de vue de Mezirow sur les conditions de «l'apprentissage transformateur»<sup>15</sup> apporte un éclairage sur les potentialités des situations interculturelles. Parmi ces conditions il souligne la disposition à la remise en question de ses propres présupposés (valeurs, cadres de références, hypothèse), la recherche d'une plus grande variété de sources de savoirs.

### **3. Mais quel accompagnement ?**

Ces considérations ouvrent sur une nouvelle question : quel accompagnement individuel et institutionnel peut être envisagé pour étayer, construire cette ouverture et faire pénétrer cette posture dans les usages en la valorisant et en la légitimant ?

La recherche-action peut constituer un dispositif d'accompagnement du développement de cette forme « d'interculturalité » dans les dispositifs d'alternance. Elle peut accompagner le décloisonnement entre ces trois mondes que sont l'univers du stage, l'univers de l'enseignement, et l'univers des concepteurs de dispositifs. Cela peut passer par la construction de situations d'expérimentation de travail en commun, de partage d'expérience, de réflexion sur l'expérience, d'exploration et de confrontation des représentations professionnelles des uns et des autres. Ce type de dispositifs est donc aussi le moment d'une mise à l'épreuve, d'une expérimentation identitaire pour chacun à travers cette confrontation déstabilisante. Il nécessite des formes de reconnaissance significatives pour l'ensemble des acteurs : la participation de maîtres d'apprentissage, d'enseignants, de concepteurs de dispositifs à la production de la recherche, mais aussi à la diffusion des résultats « chemin faisant » sous les formes diverses, y compris l'écriture, active cette « réflexivité » partagée, et créatrice de nouvelles perspectives, mais plus que cela.

Elle constitue à cette occasion une dimension importante de la reconnaissance professionnelle à ne pas négliger dès lors qu'est en jeu une expérimentation qui est aussi une expérimentation identitaire. Cette dimension éthique du dispositif, qui promeut des valeurs de partage, de négociation, de réciprocité dans l'accompagnement du changement est un aspect important de la recherche-action <sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Mezirow J., 2001, op. cit.

<sup>16</sup> Bezille H. « La recherche en train de se faire: entre rigueur et compromis » (avec M. Vicente), in J. Feldman, (Coord.) Ethique, Epistémologie et Sciences de l'Homme: liens et articulation. 1996. Paris, L'harmattan, p. 173-194.



### **III. Formation par l'expérience et formations « académiques » : quelle conjugaison « chemin faisant » dans un parcours de vie ?**

#### **1. La conjugaison de différentes formes d'apprentissage dans un parcours de vie et le « moment professionnel »**

Longtemps les formations académiques ont été considérées comme plus légitimes que les formations « sur le tas », produites par l'expérience, au fil de la vie quotidienne au travail et au-delà (dans les engagements associatifs, les activités de loisir, etc.).

Cette survalorisation de ce que l'on a appelé « la forme scolaire » a fait l'objet de critiques étayées des approches comparées de l'efficacité d'apprentissages portant sur un même objet (par exemple les mathématiques), dans un contexte scolaire et dans le contexte de la vie quotidienne hors école»<sup>17</sup>.

De nombreuses recherches ont ainsi comparé l'efficacité des mathématiques scolaires et des mathématiques de la rue ; d'autres recherches ont porté sur les apprentissages informels du métier par la participation à la vie quotidienne de la communauté professionnelle dans les métiers de l'artisanat, ou de l'agriculture par exemple. On a vu se développer des tableaux comparatifs de ces deux formes sociales d'apprentissage. Ainsi Greenfield et Lave<sup>18</sup> dressent un tableau comparatif reposant sur un jeu d'oppositions.

- Là où les activités d'apprentissage sont intégrées à la vie courante dans la vie quotidienne, elles sont séparées de la vie courante à l'école.
- Dans la vie quotidienne, la personne est responsable de ses acquisitions, à l'école, l'enseignant est responsable de la transmission des savoirs.
- Dans la vie quotidienne, il y a absence de programme explicite, à l'école il y a un programme explicite.
- Dans la vie quotidienne il peut y avoir mobilisation de valeurs liées à la tradition, pas à l'école.
- La vie quotidienne valorise l'apprentissage par observation et imitation ; l'école valorise l'apprentissage par la parole et l'écriture.
- Dans la vie quotidienne la relation d'apprentissage est personnalisée, elle ne l'est pas ou peu à l'école.
- Dans la vie quotidienne, l'apprentissage se fait par participation des débutants au monde des aînés ; à l'école, il se fait dans le cadre de la relation maître-élève.

Aujourd'hui, ce point de vue consistant à opposer ces formes d'apprentissage n'est plus aussi tranché tant il y a urgence à trouver des solutions vis-à-vis du « décrochage » et des phénomènes d'exclusion qu'il induit notamment.

---

<sup>17</sup> Brougère G. & Bezille H., « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Note de synthèse, Revue Française de pédagogie, 2007, n°158, Janvier-février -mars 2007, p. 117-160.

<sup>18</sup> Greenfield P. & Lave J. « Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire ». Recherche pédagogie et culture, 1979, n° 44, p. 16-35.



De même, les phénomènes plus diffus de résistance à l'injonction scolaire invitent l'institution à interroger ses pratiques et ses modèles de pratique. Enseignants et formateurs, directement engagés dans les interactions quotidiennes avec les élèves vivent la nécessité de penser la pédagogie sous des formes renouvelées, notamment en prenant en compte l'expérience des élèves et plus largement le rôle des apprentissages produits de façon non institutionnelle, dans la vie quotidienne (les apprentissages dits « informels »).

La valeur formative de l'expérience, longtemps sous-estimée et dévalorisée par rapport aux formations diplômantes et opposées à celles-ci, se voit réhabilitée et s'invite dans les formations académiques. Elle est constitutive des dispositifs de formation en alternance. Les formes de complémentarité gagnent en visibilité.

## **2. Que nous apprennent les récits d'apprentissage à ce sujet <sup>19</sup> ?**

S'il est intéressant d'observer comment se conjuguent les espaces d'apprentissages scolaires et non scolaires (professionnels, vie quotidienne, etc.) « ici et maintenant », il est aussi intéressant de voir comment ils se conjuguent sur la durée d'une vie.

L'identification des expériences formatives, l'exploration de leur conjugaison avec d'autres formes d'apprentissage apparaît clairement dans les récits d'apprentissage. Le développement de l'usage du récit de vie dans les dispositifs d'orientation, de formation, comme dans les recherches qualitatives, a contribué notamment à la prise de conscience de la perméabilité entre ces différentes formes d'apprentissage, chacune pouvant prendre une place plus ou moins importante selon les moments de la vie et se conjuguer avec d'autres formes selon des figures diverses dans une sorte de métissage. Ainsi, le contexte professionnel est pour chacun de nous un espace-temps particulier d'apprentissage qui se conjugue avec d'autres espaces-temps particuliers, les moments de loisirs, de formation académique, de rencontre, les hobbies etc. <sup>20</sup>

Les récits d'apprentissage permettent d'explorer des questions telles que : « De quoi est faite ma formation, entre apprentissages informels, non formels, formels » ? « Quels ont été les appuis, étayages, ressources » ? « Comment divers moments formatifs, expérientiels ou académiques se sont juxtaposés, renforcés ou se sont fait obstacles dans mon parcours ? » ; « Comment mes expériences se conjuguent entre elles dans ma formation ? ».

La complémentarité possible entre différents types d'expériences transformatrices dans un itinéraire de vie a ainsi été analysée par Denzin.

---

<sup>19</sup> Dominice, P. L'histoire de vie comme processus de formation, 1990, Paris, L'harmattan. ; Bezille H., 2006, « Du témoignage au travail sur les représentations » in H. Bezille et B. Courtois (Coords.), Penser la relation Expérience-Formation, Lyon, Chronique sociale, p. 128-141.

<sup>20</sup> Ce moment professionnel de la vie est d'ailleurs proportionnellement aux autres moments de durée de plus en plus courte avec l'allongement de la durée de la vie, l'entrée de plus en plus tardive des jeunes sur le marché du travail et le développement du chômage.

