

Université de Tours, Site Tanneurs, du 24 au 26 mai 2023

# Colloque

## La formation à l'épreuve du travail : perspectives internationales et interdisciplinaires



Livret des résumés  
des communications

Colloque du RUMEF, Tours, 24 – 26 mai 2023

## LES MÉTIERS DE LA FORMATION À L'ÉPREUVE DU TRAVAIL

Perspectives interdisciplinaires

<b>Résumé des communications par auteur.e.s .....</b>	<b>7</b>
AIT-M'BARK Mohammed, Université de Lille, mohamed.ait-m-bark@univ-lille.fr .....	7
[A5N2] Le sentiment d'efficacité personnelle chez les conseillers Pôle emploi confrontés à la plateforme Emploi store .....	7
AMATHIEU Jérôme, INSPE Toulouse, jerome.amathieu@univ-tlse2.fr .....	7
[A1N6] Bienveillance à l'École, le travail comme situation de formation partagé; Entre volonté institutionnelle et réalité de terrain .....	7
BALAS Stéphane, Cnam, Hesam université, Paris, stephane.balas@lecnam.net .....	8
[A2N2] Quelle formation réflexive pour les formateurs en Maison Familiale Rurale (MFR) ? .....	8
[A5N1] La réingénierie pédagogique multimodale, travail invisible du formateur .....	8
BASTIANI Bruno Bastiani, Université de Toulouse, bastiani.br@gmail.com .....	8
[A5N9] Professionnalisation des formateurs : postures et ingénieries à l'épreuve du numérique .....	8
BECERRIL ORTEGA Raquel, HESAV Haute Ecole de Santé Vaud, HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Switzerland & Université de Lille, raquel.becerril@hesav.ch .....	9
[A3N7] Une analyse des besoins pour co-concevoir des formations en simulation .....	9
BELOUET Catherine, L'Institut Agro Dijon, catherine.belouet@agrosupdijon.fr .....	10
[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole .....	10
BETTON Emmanuelle, Cnam, Hesam université, emmanuelle.betton@lecnam.net .....	10
[A5N1] La réingénierie pédagogique multimodale, travail invisible du formateur .....	10
BIASIN Chiara, Université de Padoue, Chiara.biasin@unipd.it .....	11
[A1N11] Reconnaissance et valorisation de l'apprentissage "Fantômes" par le biais de la formation en situation de travail .....	11
BONDOUX Sabrina, L'Institut Agro Dijon, sabrina.bondoux@agrosupdijon.fr .....	11
[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole .....	11
BLUTEAU Marie, Centre National Pédagogique des MFR, marie.bluteau@mfr.asso.fr .....	11
[A5N7] Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation .....	11
BREMOND Capucine, Le Cnam, capucine.bremond@lecnam.net .....	12

[A2N6] Comment aborder les émotions en formation lorsqu'elles constituent un matériau essentiel du travail ? .....	12
CLERGET Jérôme, Université Rennes 2, <i>jerome.clerget@univ-rennes2.fr</i> .....	12
[A5N4] Innovation pédagogique et Learning Analytics dans l'enseignement supérieur : une approche par les Small Data .....	12
CREUX Gérard, IRTS de Franche-Comté, <i>gerard.creux@irts-fc.fr</i> .....	13
[A4N17] Le travail social à l'épreuve des référentiels de formation : les transformations d'un champ professionnel à travers une analyse sémantique .....	13
DASTUGUE Laurent, Université Clermont Auvergne, <i>Laurent.Dastugue@UCA.fr</i> .....	13
[A2N4] De maître luthier à formateur en lutherie ou la nécessaire remise en question de l'idée d'hommes patrimoine .....	13
DELBREIL Manon, Université Toulouse Jean-Jaurès, <i>manond114@gmail.com</i> .....	14
[A4N4] Interroger le travail des sapeurs-pompiers pour penser la formation en situation de travail. Le cas d'une recherche-intervention au Service Départemental d'incendie et de Secours de la Haute-Garonne.....	14
DEVILLE Julie, Université de Lille, <i>Julie.deville@univ-lille.fr</i> .....	14
[A2N13] Prendre en compte le travail dans la validation des acquis de l'expérience à l'université. De la description à la reconnaissance.....	14
DOUBLET Marie-Hélène, Université de Tours, <i>marie.helene.doulet@wanadoo.fr</i> .....	15
[A4N14] Nouvelles dynamiques de professionnalisation : questionner le travail pour le transformer, l'exemple de la formation des CEP .....	15
DORMOY-RAJRAMANAN Christelle, Université/INSPE de Lille, <i>christelle.rajramanan@univ-lille.fr</i> .....	15
[A4N2] Ce que la sociologie fait à la professionnalité des apprenti.e.s enseignant.e.s et CPE. Questionner l'articulation entre formation et pratiques professionnelles .....	15
DIALLO Seykhou, Cnam, Hesam université, Paris, <i>seykhou.diallo@lecnam.net</i> .....	16
[A2N2] Quelle formation réflexive pour les formateurs en Maison Familiale Rurale (MFR) ?.....	16
FORETS Mathieu, Université de Rouen, <i>mathieu.forets@univ-rouen.fr</i> .....	16
[A4N6] L'évaluation, en quête des effets de la formation à distance sur les pratiques des formateurs .....	16
FRISTALON Isabelle, Haute école Fédérale en Formation Professionnelle, <i>Isabelle.Fristalon@hefp.swiss..</i>	17
[A2N9] La formation: levier de transformation du travail. Quand le travail s'invite dans la formation, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? L'exemple de la France et la Suisse.....	17
GHESQUIERE Isabelle, Université de Lille, <i>Isabelle.ghesquiere@univ-lille.fr</i> .....	17
[A4N12] Promouvoir la situation de travail comme lieu de formation : quels enjeux, quelles transformations pour les encadrants ? .....	17
HERAUT Françoise, L'Institut Agro Dijon, <i>francoise.heraut@agrosupdijon.fr</i> .....	18
[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole .....	18
HOBLINGRE Hélène, Université de Lille, <i>Helene.hoblingre@univ-lille.fr</i> .....	18

[A5N2] Le sentiment d'efficacité personnelle chez les conseillers Pôle emploi confrontés à la plateforme Emploi store .....	18
JAVIER Claude, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, <a href="mailto:claud.javier@univ-tlse2.fr">claud.javier@univ-tlse2.fr</a> .....	19
[A2N7] Devenir formateur en situation de travail : une recherche-intervention-formation pour accompagner le changement dans les pratiques tutorales des conseillers principaux d'éducation .....	19
LE HENAFF Frédéric, Université de Lille, <a href="mailto:frederic.lehenaff@sdis95.fr">frederic.lehenaff@sdis95.fr</a> .....	19
[A2N10] Interroger l'écart entre activité prescrite et activité réelle des situations de travail en formation. Les centres de formation sapeurs-pompiers .....	19
LÉONARD Erika, Université de Lille, <a href="mailto:erika.leonard@univ-lille.fr">erika.leonard@univ-lille.fr</a> .....	19
[A2N11] Formateur/ maître d'apprentissage : une « rivalité féconde » ? Point de vue et apports des apprentis .....	19
LEPERS Eléonore, Université de Lille, <a href="mailto:eleonore.lepers@univ-lille.fr">eleonore.lepers@univ-lille.fr</a> .....	20
[A3N5] La fonction de formateurs d'adultes dans le cadre du dispositif "SIEG Compétences clés" : entre autonomie et contraintes institutionnelles. ....	20
LEVENÉ Thérèse, Université de Lille, <a href="mailto:therese.levene@univ-lille.fr">therese.levene@univ-lille.fr</a> .....	20
[A3N8] Les besoins de formation et leur identification. Les pratiques d'analyse des besoins de formation des futur.es entrepreneur.euses.....	20
MASSAVIE Léa, Université Toulouse Jean-Jaurès, <a href="mailto:lea.massavie@univ-tlse2.fr">lea.massavie@univ-tlse2.fr</a> .....	21
[A3N2] Les opportunités professionnelles des étudiant.e.s préparant un diplôme « métiers de la relation client.e » au prisme des référentiels de certification .....	21
MIATTO Enrico, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, <a href="mailto:e.miatto@iusve.it">e.miatto@iusve.it</a> .....	21
[A4N18] Abductive reasoning at university: a training opportunity for future educators	21
MICHEL Claire, Université de Tours, <a href="mailto:claire.michel@univ-tours.fr">claire.michel@univ-tours.fr</a> .....	22
[A4N11] Le dispositif de formation en travail social : levier ou frein au travail d'éducateur spécialisé ? .....	22
MONTEILLET Yves, Pro Sapiens, <a href="mailto:ymonteillet@gmail.com">ymonteillet@gmail.com</a> .....	22
[A4N15] Co-dire » le travail pour réarticuler l'emploi et la formation .....	22
MOREIRA CUNHA Daisy, UFMG Belo Horizonte, Brésil, <a href="mailto:daisycunhaufmg@gmail.com">daisycunhaufmg@gmail.com</a> .....	22
[A1N7] Mémoires de travail et récits de vie .....	22
NÉGRONI Catherine, Université de Lille, <a href="mailto:catherine.negrone@univ-lille.fr">catherine.negrone@univ-lille.fr</a> .....	23
[A2N5] Améliorer le travail par les compétences différentielles : feed back sur les situations de travail dans des transitions professionnelles .....	23
NOËL Dimitri, Transitions Pro Grand Est, <a href="mailto:dnoel@transitionspro-grandest.fr">dnoel@transitionspro-grandest.fr</a> .....	23
[A1N3] Vers une digitalisation du Conseil en Évolution Professionnelle (CEP) ? .....	23
ONDO Jean-Fabrice, Université des Antilles, <a href="mailto:jeanfabrice.ondo@gmail.com">jeanfabrice.ondo@gmail.com</a> .....	24
[A1N4] La formation aux métiers de la sécurité en contexte caribéen : le cas de la police nationale en Guadeloupe.....	24
PAPADOPOULOU Melpomeni, Université de Tours, <a href="mailto:Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr">Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr</a> .....	24
[A5N7] Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation.....	24
PACQUOLA Mariachiara, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, <a href="mailto:M.pacquola@iusve.it">M.pacquola@iusve.it</a> .....	25

[A1N11] Reconnaissance et valorisation de l'apprentissage "Fantômes" par le biais de la formation en situation de travail .....	25
PERRIER Sarah, Université Rouen Normandie, sarah.perrier@univ-rouen.fr .....	25
[A4N1] La recherche-action collaborative levier d'évolution de la culture professionnelle des formateurs en Centres de Formation d'Apprentis ?.....	25
PETIT Lucie, Université de Lille, lucie.petit@univ-lille.fr .....	26
[A1N9] Transformer les métiers à partir des situations de travail ou transformer la formation à partir des situations de travail ? Réflexions sur les situations de travail à partir de trois expérimentations .....	26
[A4N12] Promouvoir la situation de travail comme lieu de formation : quels enjeux, quelles transformations pour les encadrants ? .....	26
REGNIER Claire, IRTS de Franche-Comté, Claire.regnier@irts-fc.fr.....	26
[A4N17] Le travail social à l'épreuve des référentiels de formation : les transformations d'un champ professionnel à travers une analyse sémantique .....	26
ROUX Magali, Université de Lorraine, magali.roux@univ-lorraine.fr .....	27
[A2N8] Confrontation des formateurs à l'analyse de l'activité : le cas d'un dispositif de formation à destination des encadrants doctoraux .....	27
[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole .....	27
SALTARELLI Beatrice, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, b.saltarelli@iusve.it .....	28
[A4N18] Abductive reasoning at university: a training opportunity for future educators .....	28
SAMSON Dominique, Cergy Paris Université (CY), dominique.samson@cyu.fr .....	28
[A4N3] Une pratique d'écriture universitaire pour transformer le travail : le mémoire du M2 Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel (FFAP) .....	28
SAUNIER Emilie, Université/INSPE de Franche-Comté, emilie.saunier-pilarski@univ-fcomte.fr .....	29
[A4N2] Ce que la sociologie fait à la professionnalité des apprenti.e.s enseignant.e.s et CPE. Questionner l'articulation entre formation et pratiques professionnelles .....	29
SAVARIEAU Béatrice, Université Rouen Normandie, beatrice.savarieau@univ-rouen.fr .....	29
[A4N1] La recherche-action collaborative levier d'évolution de la culture professionnelle des formateurs en Centres de Formation d'Apprentis ?.....	29
[A5N3] Le rôle de l'espace dans les transformations des professionnalités. En quête des effets d'un stage réalisé en formation à distance .....	30
ULMANN Anne-Lise, CNAM Paris, anne-lise.ulmann@lecnam.net.....	30
[A2N9] La formation: levier de transformation du travail. Quand le travail s'invite dans la formation, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? L'exemple de la France et la Suisse.....	30
VESSELY Pauline, Social Bar/ Cerlis, paulinev@social-bar.org .....	31
[A1N5] L'école de la Convivialité, apprendre et travailler en « VAE inversée ».....	31

<b>Résumé des communications – Classement par axes.....</b>	<b>32</b>
<b>Axe 1. Penser une transformation des métiers à partir des situations de travail.....</b>	<b>32</b>
Vers une digitalisation du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) ? [Dimitri NOËL].....	32
La formation aux métiers de la sécurité en contexte caribéen : le cas de la police nationale en Guadeloupe [Jean-Fabrice ONDO].....	32
L'école de la Convivialité, apprendre et travailler en « VAE inversée » [Pauline VESSELY].....	32
Bienveillance à l'Ecole, le travail comme situation de formation partagé; Entre volonté institutionnelle et réalité de terrain [Jérôme AMATHIEU].....	33
Mémoires de travail et récits de vie [Daisy MOREIRA CUNHA].....	33
Transformer les métiers à partir des situations de travail ou transformer la formation à partir des situations de travail ? Réflexions sur les situations de travail à partir de trois expérimentations [Lucie PETIT].....	34
Reconnaissance et valorisation de l'apprentissage "Fantômes" par le biais de la formation en situation de travail [Mariachara PACQUOLA, Chiara BIASIN].....	34
<b>Axe 2. Former les formateurs à prendre en compte le travail .....</b>	<b>36</b>
Quelle formation réflexive pour les formateurs en Maison Familiale Rurale (MFR) ? [Seykhou DIALLO, Stéphane BALAS] .....	36
De maître luthier à formateur en lutherie ou la nécessaire remise en question de l'idée d'hommes patrimoine [Laurent DASTUGUE, Sébastien CHELIES] .....	36
Améliorer le travail par les compétences différentielles : feed back sur les situations de travail dans des transitions professionnelles [Catherine NÉGRONI].....	36
Comment aborder les émotions en formation lorsqu'elles constituent un matériau essentiel du travail ? [Capucine BRÉMOND].....	37
Devenir formateur en situation de travail : une recherche-intervention-formation pour accompagner le changement dans les pratiques tutorales des conseillers principaux d'éducation [Claude JAVIER] .....	37
Confrontation des formateurs à l'analyse de l'activité : le cas d'un dispositif de formation à destination des encadrants doctoraux [Magali ROUX].....	38
La formation: levier de transformation du travail. Quand le travail s'invite dans la formation, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? L'exemple de la France et la Suisse [Anne-Lise ULMANN, Isabelle FRISTALON].....	38
Interroger l'écart entre activité prescrite et activité réelle des situations de travail en formation. Les centres de formation sapeurs-pompiers [Frédéric LE HENAFF] .....	39
Formateur/ maître d'apprentissage : une « rivalité féconde » ? Point de vue et apports des apprentis [Erika LEONARD].....	39
Prendre en compte le travail dans la validation des acquis de l'expérience à l'université. De la description à la reconnaissance. [Julie DEVILLE] .....	40
<b>Axe 3. Des formations pour satisfaire quels besoins ? .....</b>	<b>41</b>
Les opportunités professionnelles des étudiant.e.s préparant un diplôme « métiers de la relation client.e » au prisme des référentiels de certification [Léa MASSAVIE] .....	41
La fonction de formateurs d'adultes dans le cadre du dispositif "SIEG Compétences clés" : entre autonomie et contraintes institutionnelles. [Eléonore LEPERS] .....	41
Une analyse des besoins pour co-concevoir des formations en simulation [Raquel BECERRIL ORTEGA] ..	42
Les besoins de formation et leur identification. Les pratiques d'analyse des besoins de formation des futur.es entrepreneur.euses [Thérèse LEVENÉ] .....	42
<b>Axe 4. La formation : levier de transformation du travail.....</b>	<b>43</b>
La recherche-action collaborative levier d'évolution de la culture professionnelle des formateurs en Centres de Formation d'Apprentis ? [Sarah PERRIER, Béatrice SAVARIEAU].....	43

Ce que la sociologie fait à la professionnalité des apprenti.e.s enseignant.e.s et CPE. Questionner l'articulation entre formation et pratiques professionnelles [Christelle DORMOY-RAJRAMANAN, Emilie SAUNIER]..	44
Une pratique d'écriture universitaire pour transformer le travail : le mémoire du M2 Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel (FFAP) [Dominique SAMSON] .....	44
Interroger le travail des sapeurs-pompiers pour penser la formation en situation de travail. Le cas d'une recherche-intervention au Service Départemental d'incendie et de Secours de la Haute-Garonne [Manon DELBREIL].....	45
L'évaluation, en quête des effets de la formation à distance sur les pratiques des formateurs [Mathieu FORETS].....	45
Professionnaliser des formateurs à la pratique de simulation en santé, effets rétroactifs de la mise en œuvre d'une réflexivité dans l'action [Guillaume PHILIPPOT, Béatrice SAVARIEAU] .....	46
Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole [Christèle ROUX, Françoise HERAULT, Catherine BELOUET, Sabrina BONDOUX].....	46
Le dispositif de formation en travail social : levier ou frein au travail d'éducateur spécialisé ? [Claire MICHEL].....	47
Promouvoir la situation de travail comme lieu de formation : quels enjeux, quelles transformations pour les encadrants ? [Isabelle GHESQUIERE, Lucie PETIT].....	47
Nouvelles dynamiques de professionnalisation : questionner le travail pour le transformer, l'exemple de la formation des CEP [Marie-Hélène DOUBLET].....	48
Co-dire » le travail pour réarticuler l'emploi et la formation [Yves MONTEILLET].....	48
Le travail social à l'épreuve des référentiels de formation : les transformations d'un champ professionnel à travers une analyse sémantique [Claire REGNIER, Gérard CREUX].....	49
Abductive reasoning at university: a training opportunity for future educators [Béatrice SALTARELLI, Enrico MIATTO].....	49
<b>Axe 5. Numérisation du travail et transformation de la formation à l'heure du <i>big data</i></b>	
La réingénierie pédagogique multimodale, travail invisible du formateur [Emmanuelle BETTON, Stéphane BALAS].....	50
Le sentiment d'efficacité personnelle chez les conseillers Pôle emploi confrontés à la plateforme Emploi store [Hélène HOBLINGRE ; Mohamed AIT M'BARK].....	50
Le rôle de l'espace dans les transformations des professionnalités. En quête des effets d'un stage réalisé en formation à distance [Béatrice VERQUIN SAVARIEAU] .....	51
Innovation pédagogique et Learning Analytics dans l'enseignement supérieur : une approche par les Small Data [Jérôme CLERGET, Antoine LAFONTAINE].....	51
Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation [Melpoméni PAPADOPOULOU, Marie BLUTEAU] .....	52

## Résumé des communications par auteur.e.s

**AIT-M'BARK Mohammed, Université de Lille, [mohamed.ait-m-bark@univ-lille.fr](mailto:mohamed.ait-m-bark@univ-lille.fr)**

[A5N2] Le sentiment d'efficacité personnelle chez les conseillers Pôle emploi confrontés à la plateforme Emploi store

**Résumé :** L'expansion des TIC s'accompagne d'une mutation du travail et des pratiques professionnelles (Benedetto-Meyer & Boboc, 2021). Dans ce contexte, le sentiment qu'a l'individu de pouvoir faire face à ces situations nouvelles engage l'utilisation des TIC au travail et le développement professionnel. Ainsi, il apparaît intéressant d'aborder l'évolution des pratiques du fait du numérique sous le prisme du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2003), lequel a été identifié comme un indicateur de développement professionnel (Marcel, 2009). Des enquêtes menées sur des enseignants ont montré que l'usage des TIC peut favoriser l'élévation du SEP à condition que cette utilisation soit maîtrisée ou que l'individu ait été formé (Heutte & Tempez, 2008). Par ailleurs, on observe une corrélation entre l'intégration des TIC à l'activité professionnelle et la perception qu'a l'individu de sa propre efficacité dans ce domaine (Abbitt & Klett, 2007). Nous proposons de compléter ces recherches en ayant soin de nous intéresser à des métiers autres que ceux de l'enseignement. L'intérêt de cette étude est de repérer les conditions qui favorisent le développement professionnel, dans l'héritage de travaux en éducation de Day (2004). Ainsi, nous prendrons pour public les conseillers en insertion professionnelle de Pôle Emploi. La question qui nous guidera est la suivante : le sentiment d'efficacité personnelle de ces conseillers se manifeste-t-il lorsqu'ils sont confrontés à la Plateforme Emploi Store ? Nous réaliserons une série d'entretiens exploratoires semi-directifs en poursuivant les deux objectifs suivants : identifier les compétences nouvellement requises par l'utilisation d'Emploi Store dans le cadre de l'accompagnement ; repérer des indicateurs de SEP chez les conseillers et ainsi des situations propices au développement professionnel.

**AMATHIEU Jérôme, INSPE Toulouse, [jerome.amathieu@univ-tlse2.fr](mailto:jerome.amathieu@univ-tlse2.fr)**

[A1N6] Bienveillance à l'Ecole, le travail comme situation de formation partagé; Entre volonté institutionnelle et réalité de terrain

**Résumé :** Cette communication questionne la place de la bienveillance dans le monde de l'éducation. De nombreuses études rapportent un climat scolaire peu propice aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves. Le Ministère de l'Education Nationale fait apparaître, à travers la Loi de 2013 sur la refondation de l'Ecole, la notion de bienveillance comme une des réponses aux problématiques observées. Pour autant, les pratiques pédagogiques pour l'incarner ne sont pas délimitées. Si des activités professionnelles bienveillantes semblent la clé vers un mieux-être des élèves et des enseignants (Reto, 2017), ces pratiques restent peu répandues en particulier chez les Enseignants Novices. Ainsi, notre proposition de travail est de former le tuteur afin d'impacter les pratiques de tutorat et du tuteur lui-même et in fine construire de nouvelles perspectives de formations. Ces temps d'échanges se sont appuyés sur le travail de recherche de Chaliès et Cadière (2016) dont l'objectif est d'apporter une formation théorique afin d'intégrer et associer les règles dans un contexte simulé.

**BALAS Stéphane, Cnam, Hesam université, Paris, [stephane.balas@lecnam.net](mailto:stephane.balas@lecnam.net)**

[A2N2] Quelle formation réflexive pour les formateurs en Maison Familiale Rurale (MFR) ?

**Résumé :** En 2020, en plein période de confinement lié à la pandémie Covid 19, nous avons été amenés à accompagner des formateurs de Maison Familiale Rurale (MFR) en horticulture, paysagisme, élagage... dans la rédaction de leur mémoire finale de « maîtrise ». Ce dispositif, initialement prévu en hybride, s'est déroulé en distanciel intégral sur sept séances d'une journée. Malgré cet accompagnement conséquent en petit groupe (cinq formateurs), les mémoires de ces formateurs étaient emprunts de subjectivité, marqués par des jugements personnels mais aussi par des narrations personnelles, là où les jurys attendaient des réflexions sur les pratiques professionnelles. Le propos de cette communication est de s'interroger sur les modalités pédagogiques que nous pourrions envisager pour renforcer les capacités réflexives de ces formateurs aussi bien dans des narrations orales que dans une formalisation écrite.

[A5N1] La réingénierie pédagogique multimodale, travail invisible du formateur

**Résumé :** Le propos de cette communication est de partager nos interrogations et notre expérience autour des enjeux du travail des formateurs confrontés à la nécessité de « basculer à distance » ou de digitaliser tout ou partie d'une formation. Pour éclairer cette question, nous partons du travail de conception et d'animation pédagogique réalisé dans le cadre d'une unité d'enseignement de formation de formateurs proposée au CNAM, intitulée « Outils, usages et pratiques du numérique en pédagogie ». Le travail de réingénierie multimodale requis par la transformation digitale d'une formation suppose d'être en mesure de clarifier les choix et positionnements pédagogiques adoptés jusque-là en présentiel. Or, ces choix sont rarement explicités et encore moins formalisés car ils relèvent d'ajustements en situation et d'habitudes incorporées. Dès lors, le travail de réingénierie que doit nécessairement conduire le formateur s'il souhaite proposer une offre de formation multimodale se trouve en partie invisibilisé, sous-estimé par les formateurs eux-mêmes et le plus souvent nié par les institutions. Cette invisibilité conforte un « impensé pédagogique » au coeur du travail de transformation digitale des formations. Dans le cadre de l'unité de formation de formateurs que nous conduisons au CNAM, convaincus de ce risque d'invisibilisation, nous visons une prise de conscience par les formateurs que tout travail de réingénierie passe d'abord par une explicitation des choix et positionnements pédagogiques qu'ils adoptent habituellement en présentiel. Pour cela, nous les accompagnons dans l'écriture ou la réécriture de leurs scénarios pédagogiques (séquençage, découpage des séquences en activités pédagogiques, consignes...) tout en les invitant à questionner les demandes de transformation digitales auxquelles ils répondent. Ce faisant, un tel travail conduit souvent les formateurs à envisager de nouvelles situations d'apprentissages, permises par la multimodalité, et ainsi à ouvrir le champ des possibles pédagogiques.

**BASTIANI Bruno Bastiani, Université de Toulouse, [bastiani.br@gmail.com](mailto:bastiani.br@gmail.com)**

[A5N9] Professionnalisation des formateurs : postures et ingénieries à l'épreuve du numérique

**Résumé :** Dans le domaine de la santé, des études montrent que des problèmes de communication et de dysfonctionnements dans les équipes génèrent des erreurs médicales, ce qui renvoie aux facteurs humains (Jaffrelot et al. (2013), avec en jeu des dimensions psychologiques, cognitives et organisationnelles. Nous nous sommes interrogés sur ce que le recours à des dispositifs numériques, visant le développement des compétences non-techniques chez les professionnels et futurs professionnels dans des situations critiques, pouvait apporter et changer aux pratiques des formateurs. Nous avons mis en place deux recherches collaboratives concernant deux dispositifs de formation faisant appel au numérique. Ce choix est lié au caractère novateur des formations par simulation pleine échelle

et des simulations de type *serious game* dans le champ de la santé, nécessitant une participation active des formateurs à la fois pour s'approprier ces nouveaux dispositifs mais aussi pour reconsidérer leurs pratiques et leurs postures. La première recherche concernait la simulation pleine échelle (Bastiani, 2020), avec un robot tenant lieu de patient. La seconde visait la conception et la mise en œuvre d'un *serious game* (Bastiani et al., 2019). À l'issue de ces deux recherches fondées sur l'analyse de l'activité, plus particulièrement la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), et menées à l'Institut Toulousain de Simulation en Santé, nous avons pu remarquer, que l'arrivée des dispositifs numériques, nécessitait un renversement de posture chez les formateurs et une approche pédagogique renouvelée. Les résultats qui seront présentés mettent en évidence de manière singulière quatre dimensions fondatrices de la posture du formateur dans ce type de dispositif : épistémologique, axiologique, psychologique, méthodologique. Le recueil de données s'appuyait sur des captations vidéo des séances suivies d'entretiens d'auto confrontation, et sur la conduite de débriefings individuels et collectifs.

**BECERRIL ORTEGA Raquel, HESAV Haute Ecole de Santé Vaud, HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Switzerland & Université de Lille, [raquel.becerril@hesav.ch](mailto:raquel.becerril@hesav.ch)**

[A3N7] Une analyse des besoins pour co-concevoir des formations en simulation

**Résumé :** Associée d'emblée à une innovation pédagogique, la simulation est perçue par les actrice-s de la formation en santé comme une démarche pédagogique capable de répondre à plusieurs enjeux. Elle répond d'abord à un questionnement d'ordre éthique. Le principe "jamais la première fois sur un patient", peu réaliste à mettre en œuvre, s'affiche désormais explicitement dans divers programmes nationaux et internationaux relatifs au mouvement dénommé *safety patient*. Ensuite, la simulation s'inscrit dans un paradigme émergent qui consiste à passer d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline, à une formation centrée sur l'apprentissage, où l'étudiant-e se voit confier un rôle actif durant sa formation (Lison & Jutras, 2014). Enfin, sous l'injonction à promouvoir la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur (Jorro, 2013), la simulation apparaît comme une possible entrée dans les apprentissages professionnels (Fauquet-Alejehine & Pehuet, 2011). Dans un contexte de développement de la simulation, cette communication porte sur une analyse des besoins de formation (Becerril-Ortega & Levené, 2022) qui vise à identifier différents leviers d'action. Environ 70 participant-e-s contribuent durant l'année 2022 à cette démarche. Les résultats préliminaires montrent : i. Les enseignant-e-s de cette institution possèdent une culture générale en sciences de l'éducation et de la formation qu'ils et elles réinvestissent aisément dans la simulation ; ii. Des conceptions de l'enseignement par la simulation plutôt positives et qui véhiculent une certaine image *a priori* de cette modalité d'enseignement ; iii. Une diversité des pratiques liées à l'enseignement par la simulation (contenus, modalités, registres, etc.) ; A partir de ces résultats, un certain nombre de préconisations sont proposées et des formations sont co-élaborées afin d'impulser une communauté de pratiques en simulation et promouvoir la co-conception de nouvelles simulations.

**BELOUET Catherine, L'Institut Agro Dijon, [catherine.belouet@agrosupdijon.fr](mailto:catherine.belouet@agrosupdijon.fr)**

[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole

**Résumé :** Former les professionnels de l'agriculture dans un contexte de transition agroécologique et de rénovation des diplômés selon l'approche capacitaire renforce la nécessité pour les formateurs des centres de formation agricole de développer de nouvelles compétences pour concevoir des parcours de professionnalisation individualisés et des modalités de formation et d'évaluation prenant davantage appui sur les situations de travail. En charge d'accompagner ces transformations de l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricole, nous avons engagé la conception d'unités de certification, la construction de situations d'évaluation et la reconception de modules courts de formation de formateurs à partir du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle (Tourmen, 2014). Considérant que la formation peut difficilement à elle seule transformer les pratiques professionnelles sans l'évolution concomitante des organisations de travail, nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible de concevoir une certification permettant d'être à la fois un puissant levier de développement professionnel et de transformation du travail dans les centres de formation. Nous avons nommé cette vision de l'évaluation certificative qui sort de la logique de contrôle, s'inscrit dans le paradigme de l'évaluation située et formatrice (Vial, 2012) et considère la compétence comme une dynamique, l'évaluation certificative « apprenante ». Mais à quelles conditions serait-elle possible ? Cette communication présentera les fondements et les résultats de ce travail d'ingénierie à partir de deux exemples significatifs de l'activité des formateurs : "Évaluer une capacité en situation professionnelle" et "Individualiser un parcours de formation".

**BETTON Emmanuelle, Cnam, Hesam université, [emmanuelle.betton@lecnam.net](mailto:emmanuelle.betton@lecnam.net)**

[A5N1] La réingénierie pédagogique multimodale, travail invisible du formateur

**Résumé :** Le propos de cette communication est de partager nos interrogations et notre expérience autour des enjeux du travail des formateurs confrontés à la nécessité de « basculer à distance » ou de digitaliser tout ou partie d'une formation. Pour éclairer cette question, nous partons du travail de conception et d'animation pédagogique réalisé dans le cadre d'une unité d'enseignement de formation de formateurs proposée au CNAM, intitulée « Outils, usages et pratiques du numérique en pédagogie ». Le travail de réingénierie multimodale requis par la transformation digitale d'une formation suppose d'être en mesure de clarifier les choix et positionnements pédagogiques adoptés jusque-là en présentiel. Or, ces choix sont rarement explicités et encore moins formalisés car ils relèvent d'ajustements en situation et d'habitudes incorporées. Dès lors, le travail de réingénierie que doit nécessairement conduire le formateur s'il souhaite proposer une offre de formation multimodale se trouve en partie invisibilisé, sous-estimé par les formateurs eux-mêmes et le plus souvent nié par les institutions. Cette invisibilité conforte un « impensé pédagogique » au coeur du travail de transformation digitale des formations. Dans le cadre de l'unité de formation de formateurs que nous conduisons au CNAM, convaincus de ce risque d'invisibilisation, nous visons une prise de conscience par les formateurs que tout travail de réingénierie passe d'abord par une explicitation des choix et positionnements pédagogiques qu'ils adoptent habituellement en présentiel. Pour cela, nous les accompagnons dans l'écriture ou la réécriture de leurs scénarios pédagogiques (séquençage, découpage des séquences en activités pédagogiques, consignes...) tout en les invitant à questionner les demandes de transformation digitales auxquelles ils répondent. Ce faisant, un tel travail conduit souvent les formateurs à envisager de nouvelles situations d'apprentissages, permises par la multimodalité, et ainsi à ouvrir le champ des possibles pédagogiques.



**BIASIN Chiara, Université de Padoue, [Chiara.biasin@unipd.it](mailto:Chiara.biasin@unipd.it)**

[A1N11] Reconnaissance et valorisation de l'apprentissage "Fantômes" par le biais de la formation en situation de travail

Partant des résultats d'une recherche menée sur les expériences de formation réalisées au cours de la décennie 2008-18 dans les entreprises du district industriel de la chaussure de luxe de la Riviera Brenta (Padoue), cette contribution entend mettre en évidence le potentiel d'apprentissage des situations de travail et du travailleur. En partant de l'approche de la didactique professionnelle, on montrera comment il est possible de concevoir une formation à partir de l'analyse, de la mise en évidence et de la valorisation des apprentissages "fantômes", souvent inconscientes et difficiles à percevoir et intellectualiser, acquis dans différents lieux et moments de l'entreprise, en les reliant, en leur donnant forme, sens et structure. Grâce à la valeur formative intrinsèque de l'analyse du travail (Pacquola, 2020), les contenus de l'apprentissage réalisé dans/par le travail sont conceptualisés et traduits en contenus d'apprentissage et en connaissances à apprendre. De cette manière, le formateur devient le découvreur des connaissances cachées de l'entreprise, le transformateur des expériences en connaissances compréhensibles et partageables et le concepteur de dispositifs de formation situés, flexibles et polyvalents.

**BONDOUX Sabrina, L'Institut Agro Dijon, [sabrina.bondoux@agrosupdijon.fr](mailto:sabrina.bondoux@agrosupdijon.fr)**

[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole

**Résumé :** Former les professionnels de l'agriculture dans un contexte de transition agroécologique et de rénovation des diplômes selon l'approche capacitaire renforce la nécessité pour les formateurs des centres de formation agricole de développer de nouvelles compétences pour concevoir des parcours de professionnalisation individualisés et des modalités de formation et d'évaluation prenant davantage appui sur les situations de travail. En charge d'accompagner ces transformations de l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricole, nous avons engagé la conception d'unités de certification, la construction de situations d'évaluation et la reconception de modules courts de formation de formateurs à partir du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle (Tourmen, 2014). Considérant que la formation peut difficilement à elle seule transformer les pratiques professionnelles sans l'évolution concomitante des organisations de travail, nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible de concevoir une certification permettant d'être à la fois un puissant levier de développement professionnel et de transformation du travail dans les centres de formation. Nous avons nommé cette vision de l'évaluation certificative qui sort de la logique de contrôle, s'inscrit dans le paradigme de l'évaluation située et formatrice (Vial, 2012) et considère la compétence comme une dynamique, l'évaluation certificative « apprenante ». Mais à quelles conditions serait-elle possible ? Cette communication présentera les fondements et les résultats de ce travail d'ingénierie à partir de deux exemples significatifs de l'activité des formateurs : "Évaluer une capacité en situation professionnelle" et "Individualiser un parcours de formation".

**BLUTEAU Marie, Centre National Pédagogique des MFR, [marie.bluteau@mfr.asso.fr](mailto:marie.bluteau@mfr.asso.fr)**

[A5N7] Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation

**Résumé :** La présente étude s'intéresse aux spécificités de l'ingénierie des formations hybrides et des formations ouvertes et à distance (FOAD) à visée professionnalisante. Elle cherche à identifier les

principaux éléments d'une telle ingénierie qui tend à lier le monde de la formation et le monde du travail. L'alternance intégrative a été particulièrement étudiée pour le rapprochement qu'elle permet entre le lieu de stage de l'apprenant et la théorie enseignée en centre de formation. Son objectif est d'offrir à l'adulte la possibilité de donner du sens à ses démarches de formation et professionnelles. Elle vise également la conscientisation des compétences acquises lors de ses expériences antérieures. Or, l'évolution sociétale questionne les transformations en formation d'adultes, due notamment à la place de plus en plus centrale qu'occupent les nouvelles technologies. L'ingénierie des FOAD intégratives (FOADI) s'appuie sur les principes des formations traditionnelles par alternance les transposant dans un contexte nouveau. Comment cette ingénierie peut répondre aux enjeux des formations professionnelles ? Pour répondre à la question, nous analysons un dispositif de formation professionnelle mis en place dans une Maison Familiale Rurale (MFR) française. Une analyse, sous forme d'étude de cas, est effectuée à partir d'un corpus comprenant les entretiens des formateurs, les documents d'ingénierie, les entretiens avec les alternants. L'analyse des caractéristiques de l'ingénierie de formation mise en place pour penser la professionnalisation des apprenants s'appuie sur le modèle ingénierique de la FOAD(I) (Papadopoulou, 2021) croisé avec celui des dispositifs hybrides de formations alternées (Bluteau, 2021). En conclusion, les résultats ouvriront la réflexion sur l'adaptation de l'ingénierie à distance proposée afin que l'intégration des savoirs facilite la professionnalisation des apprenants.

**BREMOND Capucine, Le Cnam, [capucine.bremond@lecnam.net](mailto:capucine.bremond@lecnam.net)**

[A2N6] Comment aborder les émotions en formation lorsqu'elles constituent un matériau essentiel du travail ?

**Résumé :** Dans les métiers d'accompagnement à enjeux de développement, maîtriser l'influence qu'on a sur autrui est un enjeu professionnel majeur. Pour autant, lorsque les compétences relationnelles (J. Habermas, 1984, J. Mezirow, 2001) sont abordées en formation des adultes, il s'agit souvent de savoir les mettre de côté par la bonne attitude. Pourtant, les émotions sont au cœur des enjeux de transformation identitaire et/ou professionnelle d'une personne en crise. Comment les aborder en formation lorsque l'émotion constitue un matériau essentiel du travail ? Qu'appelle-t-on « savoir maîtriser ses émotions » ? Est-ce une capacité à fermer ou ouvrir l'accès à nos émotions ? L'expérimentation en formation m'a montré l'intérêt de sortir de cet axe implication/distanciation émotionnelle. Pour étayer cette hypothèse, je m'appuierai sur l'analyse de deux sessions de formation de formateurs de trois heures où il m'est apparu qu'une nouvelle modélisation de nos rapports sensibles pouvait être utile à aborder en formation lorsque les enjeux relationnels sont au cœur de l'activité visée. En privilégiant une approche phénoménologique expérientielle, je caractériserai nos modes d'engagement affectifs en combinant deux axes : stabilité/mouvement, distance/implication. Je montrerai comment la figure tierce qui en émerge, le mode relationnel « traversé », s'avère propice au mouvement et à l'ajustement.

**CLERGET Jérôme, Université Rennes 2, [jerome.clerget@univ-rennes2.fr](mailto:jerome.clerget@univ-rennes2.fr)**

[A5N4] Innovation pédagogique et Learning Analytics dans l'enseignement supérieur : une approche par les Small Data

**Résumé :** Les évolutions de l'enseignement supérieur (massification des effectifs, diversification des publics) ont abouti à une incitation institutionnelle faite aux enseignants à innover sur un plan pédagogique, pour prendre en compte la diversité des étudiants et favoriser leur réussite. A Rennes, des établissements d'enseignement supérieur se sont associés pour donner naissance au projet

DESIR (2017-2021), « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes », lauréat de l'appel à projets national DUNE, « Développement d'Universités Numériques Expérimentales » (ANR, PIA 3), qui avait pour objectif de contribuer à transformer les pratiques pédagogiques universitaires par les usages des technologies numériques. Des projets pédagogiques portés par des enseignants furent ainsi déployés dans différentes disciplines. Dans cette perspective, le projet DESIR a constitué un espace de réflexion et d'expérimentation notamment autour des *Learning Analytics*, qui permettent une meilleure connaissance et compréhension des apprenants. Le choix fut fait de proposer un accompagnement aux enseignants porteurs de projets pédagogiques innovants, basé sur une approche de type *Design Based Research* et reposant sur l'usage des données issues de leurs propres cours (*Small Data*). À partir d'une approche qualitative, nous présenterons les résultats d'une étude basée sur une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012) d'un corpus composé d'entretiens semi-directifs effectués auprès de six enseignants porteurs de projets ainsi que des enregistrements de séminaires collectifs et du rapport d'activité des *Data Scientists* ayant accompagné les projets. Les résultats tendent à montrer, chez les enseignants porteurs de projets, un engagement dans une réinvention de l'alignement et du design des cours à l'aide des *Learning Analytics*, évitant l'écueil d'une simple technologisation des enseignements.

**CREUX Gérard, IRTS de Franche-Comté, [gerard.creux@irts-fc.fr](mailto:gerard.creux@irts-fc.fr)**

[A4N17] Le travail social à l'épreuve des référentiels de formation : les transformations d'un champ professionnel à travers une analyse sémantique

**Résumé :** Si la formation des travailleurs sociaux est construite sur une alternance théorie-pratique, il n'en reste pas moins qu'elle est basée sur des référentiels. Ils permettent ainsi de situer le professionnel en devenir mais également de se situer en tant que professionnel. À partir d'une analyse lexicométrique (réalisée par le logiciel Iramuteq) de 7 référentiels de formation des métiers du travail social, l'objectif est de dégager ce qui est attendu aujourd'hui de ces formations professionnelles du travail social et dans quelle mesure ce qui est au fondement historique de l'identité des travailleurs sociaux se retrouve ou non dans les référentiels de formation. Un examen de ces référentiels ne peut faire l'économie d'un détour historique afin de mieux comprendre le modèle qui s'impose dans le champ du travail social aujourd'hui, car ce dernier a subi de nombreuses transformations au fil du temps et plus particulièrement depuis la loi 2002-2, dite de « modernisation sociale ». Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse que les valeurs fondamentales des professionnelles (philanthropique, don de soi, etc.) ne sont plus une prérogative essentielle à l'exercice du métier de travailleur social, voire qu'elles se sont « dissoutes » au profit de nouvelles formes d'accompagnement rationalisées, au plus de près de l'usager, qui s'inscrit dans une « logique de résultat » et gestionnaire (Chauvière, 2007) tant pour le travailleur social que pour la personne accompagnée qui devient « actrice » et en même temps « responsable » de sa situation.

**DASTUGUE Laurent, Université Clermont Auvergne, [Laurent.Dastugue@UCA.fr](mailto:Laurent.Dastugue@UCA.fr)**

[A2N4] De maître luthier à formateur en lutherie ou la nécessaire remise en question de l'idée d'hommes patrimoine

**Résumé :** Alors que le compagnonnage perdure comme principal « modèle » de formation dans l'artisanat (Lacourt, 2013), certains formateurs (maîtres d'art, compagnons, tuteurs, ...) et formés (apprentis, alternants, ...) n'en sont plus pleinement satisfaits (Meurger, 2016). Ce n'est pas tant ici le principe d'être accompagné par un pair expérimenté qui est remis en question que celui de devoir devenir « lui » en reproduisant à l'identique l'ensemble de ses actions professionnelles (Arnoux-Nicolas, 2019). À partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et

Bertone, 2017 ; 2021), cet article détaille les principaux résultats d'une étude de cas permettant de tester le caractère heuristique d'une procédure permettant théoriquement de placer des artisans d'art luthier dans différentes expériences de « présence corporelle » afin de progressivement « mettre la main » et d'« avoir la main » sur leurs connaissances et savoir-faire afin d'en faire un potentiel objet de transmission à des formés. Les conditions technologiques nécessaires à l'objectivation et à la formalisation des connaissances et savoir-faire des artisans d'art et de l'aménagement des situations de formation pour en permettre la transmission sont finalement discutées.

**DELBREIL Manon, Université Toulouse Jean-Jaurès, [manond114@gmail.com](mailto:manond114@gmail.com)**

[A4N4] Interroger le travail des sapeurs-pompiers pour penser la formation en situation de travail. Le cas d'une recherche-intervention au Service Départemental d'incendie et de Secours de la Haute-Garonne

**Résumé :** Dans la synergie de l'Approche Par Compétences (désormais APC), instaurée depuis la réforme de 2013, le Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne tend à développer des parcours de formation incluant la multimodalité pédagogique. La recherche-intervention (Broussal et al., 2015), menée dans le cadre de notre thèse CIFRE avec et par les sapeurs-pompier·ères hauts-garonnais·es (désormais SP) pose la question d'une perméabilité entre les mondes du travail et de la formation. Une ingénierie de la formation (Ardouin, 2017) est conduite afin d'analyser, concevoir, mettre en oeuvre et évaluer trois DEFEST, Dispositifs Expérimentaux de Formation En Situation de Travail. Penser la formation en situation de travail demande de s'intéresser au travail, objet de notre diagnostic, en tant que lieu d'acquisition des compétences du SP. A travers huit entretiens semi-directifs et une démarche d'enquête socio-ethnographique comprenant des observations participantes, nous nous sommes intéressée au travail SP selon trois prismes : le travail en situation opérationnelle, en situation hors-opérationnelle et en mise en situation professionnelle. L'objectif poursuivi est de décrire, analyser et comprendre le point de vue de celles et ceux qui oeuvrent au travail. Les résultats montrent que le travail planifié en centre de secours vise à donner un cadre, là où l'incertitude des interventions rencontrées est caractéristique du travail SP. Par ailleurs, la valorisation des interventions marquantes ne dévoile qu'une image partielle du travail SP, soumis à une identité professionnelle mouvante. Pour conclure, s'interroger sur la nature même du travail SP nous a permis d'identifier différentes zones de tensions, qu'elles soient identitaires, temporelles, motivationnelles ou d'apprentissages, zones pouvant devenir des interstices pour envisager la formation dans et par le travail SP.

**DEVILLE Julie, Université de Lille, [Julie.deville@univ-lille.fr](mailto:Julie.deville@univ-lille.fr)**

[A2N13] Prendre en compte le travail dans la validation des acquis de l'expérience à l'université. De la description à la reconnaissance.

**Résumé :** La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), voie de diplomation basée sur la reconnaissance de l'expérience, notamment professionnelle, semble impliquer de manière automatique la prise en compte du travail. Cependant, dans la réalité des processus de VAE à l'université, plusieurs écueils émergent : tout d'abord celui de la description du travail par les candidats, tâche pour laquelle ils sont accompagnés par des conseillers et parfois des enseignants-chercheurs, mais sans que les outils qui pourraient leur être utiles soient clairement codifiés (Lainé, 2005) ; ensuite, celui de la reconnaissance des acquis de ce travail par le jury de validation, lequel, principalement composé d'enseignants-chercheurs, doit rechercher un équilibre entre les dimensions pratiques et les attendus universitaires (Bellini, 2011 ; Mayen et Savoyant, 2009). Nous considérons la VAE comme une action de formation, certes singulière, mais dans laquelle paradoxalement la place du travail reste ambiguë, car

les acquis validés sont référés à des critères relevant non de la sphère professionnelle mais de l'organisme certificateur. Nous chercherons donc à comprendre quelles sont les stratégies des différents acteurs universitaires (conseillers, enseignants-chercheurs) face à ces deux difficultés, et à identifier les pistes possibles pour leur formation. En effet, il apparaît que si les premiers temps de la VAE ont vu émerger des actions de formation des acteurs, et notamment des jurys, cette dynamique ne s'est pas maintenue dans tous les établissements, possiblement du fait du faible volume de VAE traitées et de l'implication d'une minorité d'enseignants-chercheurs. Nous nous baserons sur notre expérience de membre et présidente de jury VAE ainsi que sur le traitement qualitatif d'une enquête par entretiens auprès de conseillers et d'enseignants.

**DOUBLET Marie-Hélène, Université de Tours, [marie.helene.doulet@wanadoo.fr](mailto:marie.helene.doulet@wanadoo.fr)**

[A4N14] Nouvelles dynamiques de professionnalisation : questionner le travail pour le transformer, l'exemple de la formation des CEP

**Résumé :** Dans un contexte général d'incertitude, on peut évoquer la crise profonde et durable du travail et la nécessaire reconfiguration des activités de formation pour y faire face. Les dispositifs de professionnalisation des adultes doivent assumer deux finalités. L'une renvoie à l'enjeu du développement professionnel individuel puisque chacun est enjoint de se former lui-même et de devenir l'entrepreneur de sa propre employabilité. L'autre porte l'enjeu de la transformation du travail dans un contexte où la formation continue est plus orientée vers des visées sociotechniques d'adaptation du sujet à l'évolution du travail (Eneau, Bertrand, Lameul, 2012). Il est alors intéressant de considérer comment, par quelles transformations, la formation peut être source de questionnement et d'évolution du travail et de ses acteurs. En charge pour partie de la formation des conseillers CEP des actifs en poste, Nous analyserons dans cette communication cette expérience de formation et ses résultats à partir du modèle d'apprentissage transformateur (Mezirow, 2001) en décrivant les étapes du processus de développement de l'agir communicationnel, basé sur la réflexivité et la distance critique (Duchesne, 2010). Après une présentation rapide du dispositif (contexte, étapes, objectifs) nous analyserons l'acte de recherche en tant que processus formatif et transformatif, ses multiples dimensions, temporalités et limites pour les stagiaires en termes de développement de capacités critiques et argumentatives, pour le travail en termes d'évolution des schémas et conceptions structurant le métier.

**DORMOY-RAJRAMANAN Christelle, Université/INSPE de Lille, [christelle.rajramanan@univ-lille.fr](mailto:christelle.rajramanan@univ-lille.fr)**

[A4N2] Ce que la sociologie fait à la professionnalité des apprenti.e.s enseignant.e.s et CPE. Questionner l'articulation entre formation et pratiques professionnelles

**Résumé :** La formation des futur.e.s enseignant.e.s et CPE fait fréquemment l'objet de réflexions sur l'articulation entre apprentissages universitaires et professionnels (Benveniste, 2018; Perrenoud et al., 2008 ; Étienne et al., 2009 ; Buhot et Cosnefroy, 2011). En particulier, l'idée d'un hiatus à dépasser entre formation initiale, jugée trop « théorique », et « terrain » est souvent mise au coeur des débats. Cette représentation est notamment à l'origine de l'obligation faite aux INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), dans le cadre de la réforme initiée par le ministre Blanquer en 2019, d'inclure 30% de professionnels de terrain parmi les équipes de formateurs. Dans ce contexte, il nous est apparu nécessaire d'interroger, en prenant appui sur une enquête, la manière dont les futur.e.s enseignant.e.s et CPE appréhendent la formation en INSPE et son utilité pour la construction de leur professionnalité. Nous avons plus spécifiquement souhaité axer notre étude sur une dimension de la formation souvent considérée comme trop "abstraite", les formations dites "transversales", et parmi



celles-ci l'enseignement de la sociologie, portant sur les inégalités sociales ou de genre. À partir d'un questionnaire diffusé dans plusieurs INSPE, nous avons interrogé les étudiant.e.s inscrits dans différents parcours de formation (parcours "professeur des écoles", "second degré", "encadrement éducatif") sur la place des enseignements de sociologie portant sur les inégalités sociales ou de genre dans leur formation, les perceptions qu'ils et elles en ont, ainsi que leurs possibles retombées professionnelles.

**DIALLO Seykhou, Cnam, Hesam université, Paris, [seykhou.diallo@lecnam.net](mailto:seykhou.diallo@lecnam.net)**

[A2N2] Quelle formation réflexive pour les formateurs en Maison Familiale Rurale (MFR) ?

**Résumé :** En 2020, en plein période de confinement lié à la pandémie Covid 19, nous avons été amenés à accompagner des formateurs de Maison Familiale Rurale (MFR) en horticulture, paysagisme, élagage... dans la rédaction de leur mémoire finale de « maîtrise ». Ce dispositif, initialement prévu en hybride, s'est déroulé en distanciel intégral sur sept séances d'une journée. Malgré cet accompagnement conséquent en petit groupe (cinq formateurs), les mémoires de ces formateurs étaient emprunts de subjectivité, marqués par des jugements personnels mais aussi par des narrations personnelles, là où les jurys attendaient des réflexions sur les pratiques professionnelles. Le propos de cette communication est de s'interroger sur les modalités pédagogiques que nous pourrions envisager pour renforcer les capacités réflexives de ces formateurs aussi bien dans des narrations orales que dans une formalisation écrite.

**FORETS Mathieu, Université de Rouen, [mathieu.forets@univ-rouen.fr](mailto:mathieu.forets@univ-rouen.fr)**

[A4N6] L'évaluation, en quête des effets de la formation à distance sur les pratiques des formateurs

**Résumé :** Si la formation des adultes n'est pas à ce jour un axe prioritaire des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, c'est encore plus marquant pour la formation des formateurs professionnels. Il existe pour ces derniers un paradoxe entre les enjeux du métier et la réalité de la professionnalisation. Malgré tout, les formations de formateurs à distance se multiplient (exemple avec le Titre Professionnel de Formateur Professionnel d'Adultes encadré par le Ministère du travail). Or, après une tentative de clarification de ce qu'est la formation et le formateur professionnel et une enquête exploratoire basée sur différents travaux issus de deux moteurs de recherche (Thèse.fr et Distances et Médiatisations des Savoirs), nous avons pu catégoriser les différentes évaluations à ce jour constatées sur la formation à distance des formateurs. Nous en concluons que les effets sur la professionnalisation via les pratiques professionnelles sont peu étudiés alors que le questionnement semble stratégique pour cerner les relations entre le métier de formateur et les adaptations aux enjeux d'une double transformation nécessaire (celle que le formateur obtient en se formant (le formateur apprenant) et celle qu'il doit générer en formant (le formateur avec ses apprenants)). En résumé, dans une période où les formations à distances se développent, il est nécessaire de s'interroger sur les transformations éventuelles générées sur le travail de formateur.

**FRISTALON Isabelle, Haute école Fédérale en Formation Professionnelle, [Isabelle.Fristalon@hefp.swiss](mailto:Isabelle.Fristalon@hefp.swiss)**

[A2N9] La formation: levier de transformation du travail. Quand le travail s'invite dans la formation, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? L'exemple de la France et la Suisse

**Résumé :** De longue date, la formation des adultes est suspectée de se cantonner progressivement à la formation *professionnelle des adultes* réduisant considérablement ses visées sociales de « la formation du citoyen » (Tanguy, 2013) à celle désormais du professionnel. A cette tension entre citoyenneté et professionnel s'ajoute la crainte d'un détournement d'usage des fonds de la formation au seul profit de l'économique et d'une réduction de l'apprentissage à la seule maîtrise de modes opératoires. Les liens entre travail et formation relèvent toujours de cette « relation malheureuse », décrite par Jobert en 1993 et ce d'autant plus que les évolutions législatives récentes en France avec la loi de 2018, « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », assignent explicitement la formation à « un objectif professionnel ». Dans ce contexte l'on peut comprendre les suspicions des partenaires sociaux à l'égard de ce « tournant utilitariste » (Lambelet, 2009) dès que le travail s'invite dans la formation. Notre communication s'attachera pourtant à montrer que, même si ces craintes s'entendent parfaitement, leurs causes ne sont pas imputables à la prise en compte du travail dans la formation. Nous irons jusqu'à faire l'hypothèse inverse : faire usage des situations de travail comme ressources pour la formation peut tout au contraire constituer un levier pour permettre aux professionnels de savoir tenir un point de vue sur leur activité, soit de s'émanciper d'un prescrit intenable, et, au-delà, de réinstaurer sur un plan collectif des dialogues professionnels contribuant à davantage de démocratie au sein des organisations. Comme ouverture conclusive, nous soulignerons à quel point le travail peut être un levier de transformation, y compris pour le formateur qui se confronte à sa complexité et se retrouve à devoir abandonner une posture prescriptive et normalisante au profit de postures d'étayage qui autorisent la transformation de la personne.

**GHESQUIERE Isabelle, Université de Lille, [Isabelle.ghesquiere@univ-lille.fr](mailto:Isabelle.ghesquiere@univ-lille.fr)**

[A4N12] Promouvoir la situation de travail comme lieu de formation : quels enjeux, quelles transformations pour les encadrants ?

**Résumé :** Dans les parcours de formations professionnelles continues, les temps planifiés en entreprise questionnent sur la nature et les modalités des apprentissages sur le terrain professionnel. L'action de formation en situation de travail (AFEST) introduite dans la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel semble avoir rebattu les cartes en considérant que les situations de travail sont un matériel pédagogique à part entière. Mais qu'en est-il vraiment ? Quelles sont les conséquences de la reconnaissance de la situation de travail comme lieu de formation, et pas uniquement d'apprentissage sur le tas ou de mise en pratique de la théorie, notamment lors de stages courts ? Cette contribution repose sur les premiers résultats de l'évaluation d'une expérimentation menée par un organisme de formation, dont la finalité est la modernisation de son ingénierie et de ses méthodes pédagogiques relatives aux métiers de la propreté, et l'amélioration du taux d'insertion dans l'emploi des stagiaires suivant un parcours dans cette filière. Elle s'intéresse plus spécifiquement aux données recueillies auprès des encadrants de terrain des entreprises de propreté ayant participé à l'expérimentation et accueilli des stagiaires du prestataire de formation.

**HERAUT Françoise, L'Institut Agro Dijon, [francoise.heraut@agrosupdijon.fr](mailto:francoise.heraut@agrosupdijon.fr)**

[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole

**Résumé :** Former les professionnels de l'agriculture dans un contexte de transition agroécologique et de rénovation des diplômés selon l'approche capacitaire renforce la nécessité pour les formateurs des centres de formation agricole de développer de nouvelles compétences pour concevoir des parcours de professionnalisation individualisés et des modalités de formation et d'évaluation prenant davantage appui sur les situations de travail. En charge d'accompagner ces transformations de l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricole, nous avons engagé la conception d'unités de certification, la construction de situations d'évaluation et la reconception de modules courts de formation de formateurs à partir du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle (Tourmen, 2014). Considérant que la formation peut difficilement à elle seule transformer les pratiques professionnelles sans l'évolution concomitante des organisations de travail, nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible de concevoir une certification permettant d'être à la fois un puissant levier de développement professionnel et de transformation du travail dans les centres de formation. Nous avons nommé cette vision de l'évaluation certificative qui sort de la logique de contrôle, s'inscrit dans le paradigme de l'évaluation située et formatrice (Vial, 2012) et considère la compétence comme une dynamique, l'évaluation certificative « apprenante ». Mais à quelles conditions serait-elle possible ? Cette communication présentera les fondements et les résultats de ce travail d'ingénierie à partir de deux exemples significatifs de l'activité des formateurs : "Évaluer une capacité en situation professionnelle" et "Individualiser un parcours de formation".

**HOBLINGRE Hélène, Université de Lille, [Helene.hoblingre@univ-lille.fr](mailto:Helene.hoblingre@univ-lille.fr)**

[A5N2] Le sentiment d'efficacité personnelle chez les conseillers Pôle emploi confrontés à la plateforme Emploi store

**Résumé :** L'expansion des TIC s'accompagne d'une mutation du travail et des pratiques professionnelles (Benedetto-Meyer & Boboc, 2021). Dans ce contexte, le sentiment qu'a l'individu de pouvoir faire face à ces situations nouvelles engage l'utilisation des TIC au travail et le développement professionnel. Ainsi, il apparaît intéressant d'aborder l'évolution des pratiques du fait du numérique sous le prisme du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2003), lequel a été identifié comme un indicateur de développement professionnel (Marcel, 2009). Des enquêtes menées sur des enseignants ont montré que l'usage des TIC peut favoriser l'élévation du SEP à condition que cette utilisation soit maîtrisée ou que l'individu ait été formé (Heutte & Tempez, 2008). Par ailleurs, on observe une corrélation entre l'intégration des TIC à l'activité professionnelle et la perception qu'a l'individu de sa propre efficacité dans ce domaine (Abbitt & Klett, 2007). Nous proposons de compléter ces recherches en ayant soin de nous intéresser à des métiers autres que ceux de l'enseignement. L'intérêt de cette étude est de repérer les conditions qui favorisent le développement professionnel, dans l'héritage de travaux en éducation de Day (2004). Ainsi, nous prendrons pour public les conseillers en insertion professionnelle de Pôle Emploi. La question qui nous guidera est la suivante : le sentiment d'efficacité personnelle de ces conseillers se manifeste-t-il lorsqu'ils sont confrontés à la Plateforme Emploi Store ? Nous réaliserons une série d'entretiens exploratoires semi-directifs en poursuivant les deux objectifs suivants : identifier les compétences nouvellement requises par l'utilisation d'Emploi Store dans le cadre de l'accompagnement ; repérer des indicateurs de SEP chez les conseillers et ainsi des situations propices au développement professionnel.



**JAVIER Claude, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, [claude.javier@univ-tlse2.fr](mailto:claude.javier@univ-tlse2.fr)**

[A2N7] Devenir formateur en situation de travail : une recherche-intervention-formation pour accompagner le changement dans les pratiques tutorales des conseillers principaux d'éducation

**Résumé :** La formation des conseillers principaux d'éducation (CPE) s'inscrit dans une alternance entre un établissement scolaire et l'institut de formation. Les débutants sont accompagnés par des CPE tuteurs dont les pratiques peuvent rester proches du compagnonnage (Chauvigné, 2014). Ainsi, les apprentissages professionnels des débutants demeurent incertains, soumis aux aléas de l'activité quotidienne. Dans un contexte de changement de la formation, accordant une place accrue à la formation en situation de travail, les tuteurs sont appelés à faire évoluer leurs pratiques. Cette contribution présente les résultats de la visée praxéologique de la RI conduite dans le domaine de la formation des CPE tuteurs, auprès d'un groupe de cinq professionnels. Dans ce cadre, un référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE a été élaboré puis nous avons accompagné les tuteurs dans la conception d'un dispositif de formation en situation de travail (FEST), en adossant la réflexion aux travaux de recherches francophones et anglophones relatifs aux apprentissages en situation de travail (Billett, 2001 ; Mayen & Gagneur, 2017). En nous référant au modèle du changement (Marcel 2014) nous analysons les résultats d'un focus group complété par des écrits réflexifs, réalisés par les CPE tuteurs, pour identifier l'évolution des pratiques tutorales à l'issue de la mise en oeuvre du dispositif de FEST. Les résultats mettent au jour une forme d'appropriation du dispositif par les tuteurs ainsi qu'un déplacement dans leurs pratiques, sur les quatre axes constitutifs du modèle du changement mobilisé.

**LE HENAFF Frédéric, Université de Lille, [frederic.lehenaff@sdis95.fr](mailto:frederic.lehenaff@sdis95.fr)**

[A2N10] Interroger l'écart entre activité prescrite et activité réelle des situations de travail en formation. Les centres de formation sapeurs-pompiers

**Résumé :** Cette étude s'inscrit dans une recherche menée dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation qui porte sur : L'approche par compétences : Quel(s) impact(s) sur l'organisation et la formation des services départementaux d'incendie et de secours (SDIS). Le travail constitue le point de référence pour les formateurs accompagnateurs. A partir de là, on peut se demander si les formateurs accompagnateurs forment réellement à l'activité prescrite ou s'ils s'attachent plutôt à l'activité réelle dans la mesure où ils construisent des mises en situations professionnelles (MSP) qui doivent correspondre aux réalités de terrains. Comment élaborent-ils leurs MSP pour que ces dernières convoquent l'activité réellement attendue sur le terrain ; ces activités sont-elles vraiment proches de l'activité prescrite ? C'est ici le point central de notre contribution au colloque RUMEF. Cette recherche est menée au sein du laboratoire CIREL (centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille – ULR 4354).

**LÉONARD Erika, Université de Lille, [erika.leonard@univ-lille.fr](mailto:erika.leonard@univ-lille.fr)**

[A2N11] Formateur/ maître d'apprentissage : une « rivalité féconde » ? Point de vue et apports des apprentis

**Résumé :** Notre réflexion s'inscrit dans le cadre de formations en alternance en CFA<sub>1</sub>. Formateur et maître d'apprentissage constituent les deux référents-clés de l'apprenti. Tous deux occupent pourtant un territoire (géographique, professionnel voire symbolique) singulier, circonscrit, parfois hermétique. Au premier incombe la formation dispensée en vue de la préparation et de l'obtention du diplôme, dans



l'espace clos du centre de formation. Au second, la confrontation à l'activité professionnelle réelle, hors les murs, et comme dans la « vraie vie ». Tous deux ont pourtant une mission commune : assurer la montée en compétences de « leur » apprenti sur les bases d'un référentiel métier. Cette mission se traduit par l'apprentissage de gestes professionnels, de termes techniques et, plus largement, par la construction d'une identité professionnelle. Mais il n'est pas rare que, nonobstant une pratique commune du métier auquel ils préparent, le formateur et le maître d'apprentissage, parfois malgré eux, confrontent l'apprenti à des discours, autant qu'à des pratiques, divergents, mettant souvent cette dernière en porte-à-faux. Comment sont vécus ces décalages, voire ces contradictions, par le jeune en apprentissage ? Sur fond de rivalité, réelle ou fantasmée, les pourvoyeurs de savoirs comme de savoir-faire, n'offrent-ils pas à l'apprenti la possibilité de se positionner et de tracer sa voie ? Au prisme de l'expérience des jeunes de niveaux 3 et 4 et à la faveur d'entretiens relatifs à leurs parcours de formation, nous aspirons à montrer la fécondité de cette « rivalité ». Ses enjeux résident dans les apports mutuels de cette relation triadique, mais aussi dans le dialogue, informel mais salutaire, qui semble se nouer, par l'entremise de l'apprenti, entre ces deux figures de la formation professionnelle.

**LEPERS Eléonore, Université de Lille, [eleonore.lepers@univ-lille.fr](mailto:eleonore.lepers@univ-lille.fr)**

[A3N5] La fonction de formateurs d'adultes dans le cadre du dispositif "SIEG Compétences clés" : entre autonomie et contraintes institutionnelles.

**Résumé :** Les formations relatives aux compétences clés s'inscrivent dans le cadre de la formation professionnelle continue. Le SIEG compétences clés (2018-2023) est un dispositif des Hauts-de-France qui propose trois programmes visant la remédiation des savoirs de base, l'insertion sociale et professionnelle ainsi que la lutte contre l'illettrisme. Il s'adresse à des demandeurs d'emploi, à des personnes pas qualifiées ou peu, à des primo-arrivants. Les parcours de formation sont ainsi individualisés pour répondre à leurs besoins. Ils sont animés par des professionnels chargés d'accompagner les stagiaires dans leurs démarches d'autonomisation et/ou de retour à l'emploi. En dépit du développement de ce secteur de la formation lié à l'insertion et à la remise à niveau des savoirs de base, ces acteurs manquent encore de reconnaissance et connaissent des conditions précaires d'exercice de leur activité. Aussi, comment les formateurs « compétences clés » perçoivent-ils les contraintes institutionnelles et pédagogiques auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de la construction de leur identité professionnelle et de leur processus de professionnalisation ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête qualitative au sein de deux centres proposant des formations dans le cadre du dispositif SIEG compétences clés dans les Hauts-de-France. Nous avons ainsi interrogé dix formateurs par entretiens semi-directifs et mené six observations directes. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier les contraintes perçues par ces formateurs et les enjeux liés à leur processus de professionnalisation.

**LEVENÉ Thérèse, Université de Lille, [therese.levene@univ-lille.fr](mailto:therese.levene@univ-lille.fr)**

[A3N8] Les besoins de formation et leur identification. Les pratiques d'analyse des besoins de formation des futur.es entrepreneur.euses

**Résumé :** Notre communication vise à contribuer à une réouverture du débat théorique, épistémologique et praxéologique sur la question des besoins en formation en explorant la dialectique besoins, demandes et offres de formation. Sur le plan épistémologique les relectures de Sève (1972, 1980), Grevet (1975), Chombart de Lauwe (1975) ou encore Terrail (1975) et plus récemment Gindin (2013), permettent de dépasser deux conceptions qui apparaissent comme des impasses pour penser les besoins : une conception biologique et une conception idéaliste des besoins, conceptions souvent associées. Avec

Malglaive (1981) nous pouvons distinguer les besoins objectifs de formation, des besoins subjectifs et des besoins sociaux. La célèbre étude de Barbier et Lesne (1977) apporte une méthodologie pour une analyse concrète des besoins en formation. Enfin Pastré, Mayen, Vergnaud (2006) rappellent que l'ingénierie de formation se concrétise principalement dans deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction de dispositifs de formation. A l'appui des travaux menés par ces auteurs de référence, nous aborderons les difficultés liées à l'analyse et l'identification des besoins de formation et ferons état des résultats d'une étude des pratiques d'analyse des besoins de formation des futur.es entrepreneur.euses1 (Debarge, 2021). Le choix de ce domaine à la fois marginal et relativement nouveau reposait notamment sur deux présupposés opposés : on pouvait penser que cette étape du diagnostic devait être ignorée par ces organismes de formation au regard du marché en expansion que représente cette nouvelle offre à destination de futur.es entrepreneur.euses et d'une certaine urgence à occuper une place dans ce marché ; à l'inverse on imaginait que les contenus de l'offre (travail sur des compétences transversales) exigeaient et se prêtaient même à un diagnostic des besoins de formation. La présentation de la construction de l'enquête quantitative et de ses résultats ouvre des perspectives d'ordre pratique et méthodologique que nous souhaitons partager et approfondir.

**MASSAVIE Léa, Université Toulouse Jean-Jaurès, [lea.massavie@univ-tlse2.fr](mailto:lea.massavie@univ-tlse2.fr)**

[A3N2] Les opportunités professionnelles des étudiant.e.s préparant un diplôme « métiers de la relation client.e » au prisme des référentiels de certification

**Résumé :** La voie professionnelle occupe une position singulière dans l'offre de formation. Elle s'inscrit à la frontière de l'appareil scolaire et du monde du travail. Fer de lance de la lutte contre le chômage des jeunes, l'enseignement professionnel est l'objet d'un fort consensus politique, économique et social. Ce terrain encore trop déserté par la communauté scientifique permet de penser des ponts entre une sociologie de l'éducation et une sociologie du travail. Une approche par référentiel « des métiers de la relation client.e » permet d'identifier les opportunités professionnelles théorique proposer par le monde de l'éducation nationale et de les comparer avec la réalité du secteur tertiaire marchand.

**MIATTO Enrico, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, [e.miatto@iusve.it](mailto:e.miatto@iusve.it)**

[A4N18] Abductive reasoning at university: a training opportunity for future educators

**Résumé :** The starting point of this paper is that training during working time can be considered as a self-activated process, in which the adult worker not only participates but also takes responsibility from the beginning. The question that guided the study is: under what conditions is it possible for this process to take place? The hypothesis is that one of the conditions is the capacity of the worker to access the assumptions with which she or he interprets events, beyond the capacity to interpret the events themselves. The other hypothesis is that this capacity should be explicitly included in the educational goals of university activities. In order to verify the consistency of this perspective with the empirical data, we focused on the training of future educators from the Science of Education course in a University Institute in Italy (IusVe). The nature of professional practice in education sees the prevalence of abductive reasoning, thus facilitating the proposal of a training work to students in order to enhance this capacity. A specific training process have been proposed to students. They had to record details of some traineeship experiences in a diary. An individual self-reporting step was followed by a sharing process with peers. In a third step, experiences were commented by students and a teacher. Preliminary results seem to show a generally limited awareness of the students about the relationships between underlying assumptions and subsequent actions of the educational work. Further investigations are required to better define the specific role of sharing experiences in groups of peers, and/or receiving feed-back form the

teacher. Promising positive effects of such a training process could be related to a better skill to recognize personal assumptions and to negotiate them with the others.

**MICHEL Claire, Université de Tours, [claire.michel@univ-tours.fr](mailto:claire.michel@univ-tours.fr)**

[A4N11] Le dispositif de formation en travail social : levier ou frein au travail d'éducateur spécialisé ?

**Résumé :** Comme le souligne très justement Robert Castel, le travail des éducateurs spécialisés relève d'avantage « *d'une bouffée d'oxygène qui améliore à la marge les conditions de vie des bénéficiaires [mais] sans pouvoir les transformer* » (Castel, 2009, p. 236-237). Or, le dispositif de formation, réformé en 2018, très normatif, s'organise essentiellement autour des référentiels de compétences et des épreuves de certification, en appui de l'alternance. Ce découpage tend cependant à rendre invisible le terme *éduquer*, lequel nous apparaît bien plus complexe que l'application de procédures standardisées en vue de tenter de remédier aux difficultés rencontrées par les bénéficiaires du travail social. Par ailleurs, « *l'approche par les compétences aurait pour corollaire d'affaiblir l'effet formation sur les personnalités, les capacités personnelles et, dans une moindre mesure, l'acquisition d'une posture professionnelle* » (Geste ; Dubouchet, 2013, p. 16). Dès lors, de quelle manière le dispositif de formation des éducateurs spécialisés pourrait-il constituer un espace de construction professionnelle favorisant la transformation d'un travail social qui semble aujourd'hui bien éloigné de la manière dont il se décrit ? Cette communication cherche à identifier les principales difficultés que fait naître le dispositif de formation actuel en matière d'adéquation aux attentes des néo professionnels et des usagers, puis mettre en lumière puis interroger les possibilités de former des praticiens réflexifs à travers les approches biographiques et ainsi favoriser ainsi une meilleure prise en compte de l'impact des enjeux sociaux sur les individus dans l'accompagnement socio-éducatif.

**MONTEILLET Yves, Pro Sapiens, [ymonteillet@gmail.com](mailto:ymonteillet@gmail.com)**

[A4N15] Co-dire » le travail pour réarticuler l'emploi et la formation

**Résumé :** En quoi « Co-analyser » et « Co-dire » le travail entre salariés, employeurs, mais aussi acteurs de l'insertion sont-ils susceptibles de faire émerger de nouvelles modalités de formation et « d'appariement » dans l'emploi. Comment cela impacte-t-il l'action des formateurs et des tuteurs et les stratégies de formation ? Ces pratiques peuvent-elles influencer sur les trajectoires professionnelles des salariés et des demandeurs d'emploi ? Quels impacts ont-elles sur les organisations de travail ? Cette communication présente différentes expérimentations conduites à travers le territoire (territoire zéro chômeur, alternance, AFEST,...) en utilisant pour ce faire deux applications numériques créées spécialement pour permettre de co-analyser de co-exprimer le travail en partageant des verbalisations situées et filmées du travail au sein de communautés numériques. Ces expérimentations ont révélé l'effet bénéfique d'une dialectique organisée du travail sur le développement de compétences, l'amélioration qualitative du travail et l'établissement de dynamiques d'emploi entre parties prenantes intéressées.

**MOREIRA CUNHA Daisy, UFMG Belo Horizonte, Brésil, [daisycunhaufmg@gmail.com](mailto:daisycunhaufmg@gmail.com)**

[A1N7] Mémoires de travail et récits de vie

**Résumé :** En mettant en perspective des récits de vie basés sur des mémoires écrits par des travailleurs du secteur de l'électricité, cette communication cherche à comprendre leurs vécus des transformations professionnelles dans leur métier dans les années 90. Les mémoires ont été produits dans le cadre du projet Conexões de Energia em Trabalho (2008-2009) dont l'objectif principal était d'établir un dialogue

entre les chercheurs et les professionnels du secteur de l'énergie hydroélectrique en questionnant les transformations en cours dans la Companhia Energética de Minas Gerais - CEMIG S. A. Ce projet a été développé par le Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG en partenariat avec le Syndicat Intercommunal des Travailleurs de l'Industrie Énergétique de Minas Gerais (SINDIELETRO-MG), l'École Syndicale 7 de Outubro/Unica Central dos Trabalhadores. Le déclencheur de la narration dans ces mémoires était leur vécu des transformations en cours dans leur métier d'électricien, mais, comme nous avons pu le constater, nous ne pouvons pas anticiper la délimitation des événements ou des thèmes sur lesquels les sujets vont réfléchir. Dans ces récits d'histoires personnelles - mémoriaux - ce qui émerge sont des moments choisis par le sujet comme étant ceux qui ont été décisifs pour lui, qui ont marqué son expérience de travail et vie quant aux significations et sens attribués au moment où la personne construit le récit. Les moments de travail et vie s'interconnectent, s'entrecroisent par la mobilité des travailleurs qui y circulent sans un recouvrement complet. Les épisodes racontés ont lieu en situations réelles de travail. Celles-ci s'inscrivent dans des contextes plus généraux, tout en étant singuliers. Ces situations se construisent dans divers environnements socio-historiques et culturels de la production de l'énergie au Brésil. Leurs histoires montrent un travail de vie, intégrant les différentes dimensions de leur existence. Histoires de sujets entiers inscrits dans l'histoire globale des collectivités et appartenant aux horizons ouverts au cours de leur vie. Dans ces horizons professionnels, un "je" - corps-soi - de chaque électricien se constitue dans sa trame socio-psychique, culturelle, politique et historique, également par l'expérience professionnelle.

**NÉGRONI Catherine, Université de Lille, [catherine.negrone@univ-lille.fr](mailto:catherine.negrone@univ-lille.fr)**

[A2N5] Améliorer le travail par les compétences différentielles : feed back sur les situations de travail dans des transitions professionnelles

**Résumé :** De récents travaux du CEREQ (2021) montrent que le recours au CPF dans le cadre de la loi de 2018 un an après sa mise en oeuvre semble être une réalité pour toutes les catégories de salariés, puisque 63% des bénéficiaires sont employés, ouvriers ou techniciens. Cependant le déficit majeur d'accès à la formation des salariés les moins qualifiés au sein des entreprises françaises se révèle important. Or à l'ère de la transition professionnelle (Kaddouri 2019 ; Perez Leroux, 2013 ; Mazade et Négroni, 2019), la question des compétences (Le Boterf, 1997) et en particulier l'articulation des compétences transférables et des compétences différentielles se fait majeure. En outre, le défi de l'employabilité est toujours présent, aussi éviter le skill mismatch, vu comme une inadéquation entre des compétences professionnelles acquises en formation et celles requises en emploi questionne. Par effet de concurrence, l'acquisition de ces compétences dites transférables pourrait nécessiter d'articuler l'engagement des individus et la responsabilité de l'entreprise. Nous avons choisi de nous intéresser aux compétences transférables (Duc et alii, 2018), et différentielles nous souhaitons voir comment elles sont appropriées dans le cadre d'une é-insertion ou d'une reconversion professionnelle par les formés. Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) ont été recueillis auprès de 8 personnes récemment diplômées (diplôme de niveau 5) ayant obtenu un BTS en horticulture en 2022, elles sont pour la plupart en reconversion professionnelle.

**NOËL Dimitri, Transitions Pro Grand Est, [dnoel@transitionspro-grandest.fr](mailto:dnoel@transitionspro-grandest.fr)**

[A1N3] Vers une digitalisation du Conseil en Évolution Professionnelle (CEP) ?

**Résumé :** Cette enquête montre que la digitalisation questionne les dynamiques relationnelles entre conseillers et personnes accompagnées et les pratiques professionnelles d'accompagnement et de conseil. Les conseillers interrogés rencontrent des difficultés à préserver la volonté pédagogique inhérente au CEP de développer l'autonomie des personnes, notamment leur capacité à s'orienter par elles-mêmes.

Comme dans le domaine de la formation « la mise à distance interroge la relation » (Maurin, 2004) dans le cas présent entre professionnels de l'accompagnement et bénéficiaires du service. Cette situation de digitalisation du métier de conseil et d'accompagnement relance la question des compétences requises pour délivrer le service (Cedefop, 2021). Elle semble aussi réaffirmer l'importance de la réflexivité sur les situations de travail des conseillers en évolution professionnelle pour développer en continu la posture adaptée aux évolutions de l'environnement.

**ONDO Jean-Fabrice, Université des Antilles, [jeanfabrice.ondo@gmail.com](mailto:jeanfabrice.ondo@gmail.com)**

[A1N4] La formation aux métiers de la sécurité en contexte caribéen : le cas de la police nationale en Guadeloupe

**Résumé :** Notre travail porte sur la formation des professionnels de la sécurité en Guadeloupe, et plus singulièrement, dans le domaine public de la police nationale (Brodeur, 1984 ; Loubet Del Bayle, 1998, 2004). Nous nous demandons s'il existe, d'une part, des phénomènes et des moyens d'adaptation et d'ajustement des méthodes de formation au métier de policier à ce territoire, et d'autre part, des pratiques professionnelles qui seraient spécifiques à l'environnement guadeloupéen et, plus largement, aux différents contextes caribéens et d'Outre-mer. Nous nous interrogeons ainsi sur la question de la contextualisation et de l'émergence d'effets de contextes (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013) au sein des formations et des pratiques dans ce secteur professionnel particulier, ainsi que sur la gestion des émotions et de la place accordée à la langue créole en tant que moyen de communication « facilitateur de sens » (Véronique, 2014 ; Prudent, 2005). Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, dans le domaine de la sécurité, certains particularismes locaux (culturels, sociolinguistiques, historiques, écologiques, par exemple) peuvent constituer des éléments à prendre en compte dans la formation et la pratique des policiers pour faciliter l'intégration de normes établies sur le plan national et appliquées sur le plan local. Dans ce travail, nous interrogeons notamment la place de la langue créole chez les policiers, aux côtés de la langue française, afin de gérer certaines situations et d'interagir avec la population.

**PAPADOPOULOU Melpomeni, Université de Tours, [Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr](mailto:Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr)**

[A5N7] Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation

**Résumé :** La présente étude s'intéresse aux spécificités de l'ingénierie des formations hybrides et des formations ouvertes et à distance (FOAD) à visée professionnalisante. Elle cherche à identifier les principaux éléments d'une telle ingénierie qui tend à lier le monde de la formation et le monde du travail. L'alternance intégrative a été particulièrement étudiée pour le rapprochement qu'elle permet entre le lieu de stage de l'apprenant et la théorie enseignée en centre de formation. Son objectif est d'offrir à l'adulte la possibilité de donner du sens à ses démarches de formation et professionnelles. Elle vise également la conscientisation des compétences acquises lors de ses expériences antérieures. Or, l'évolution sociétale questionne les transformations en formation d'adultes, due notamment à la place de plus en plus centrale qu'occupent les nouvelles technologies. L'ingénierie des FOAD intégratives (FOADI) s'appuie sur les principes des formations traditionnelles par alternance les transposant dans un contexte nouveau. Comment cette ingénierie peut répondre aux enjeux des formations professionnelles ? Pour répondre à la question, nous analysons un dispositif de formation professionnelle mis en place dans une Maison Familiale Rurale (MFR) française. Une analyse, sous forme d'étude de cas, est effectuée à partir d'un corpus comprenant les entretiens des formateurs, les documents d'ingénierie, les entretiens avec les alternants. L'analyse des caractéristiques de l'ingénierie de



formation mise en place pour penser la professionnalisation des apprenants s'appuie sur le modèle ingénierique de la FOAD(I) (Papadopoulou, 2021) croisé avec celui des dispositifs hybrides de formations alternées (Bluteau, 2021). En conclusion, les résultats ouvriront la réflexion sur l'adaptation de l'ingénierie à distance proposée afin que l'intégration des savoirs facilite la professionnalisation des apprenants.

**PACQUOLA Mariachiara, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, [M.pacquola@iusve.it](mailto:M.pacquola@iusve.it)**

[A1N11] Reconnaissance et valorisation de l'apprentissage "Fantômes" par le biais de la formation en situation de travail

**Résumé :** Partant des résultats d'une recherche menée sur les expériences de formation réalisées au cours de la décennie 2008-18 dans les entreprises du district industriel de la chaussure de luxe de la Riviera Brenta (Padoue), cette contribution entend mettre en évidence le potentiel d'apprentissage des situations de travail et du travailleur. En partant de l'approche de la didactique professionnelle, on montrera comment il est possible de concevoir une formation à partir de l'analyse, de la mise en évidence et de la valorisation des apprentissages "fantômes", souvent inconscientes et difficiles à percevoir et intellectualiser, acquis dans différents lieux et moments de l'entreprise, en les reliant, en leur donnant forme, sens et structure. Grâce à la valeur formative intrinsèque de l'analyse du travail (Pacquola, 2020), les contenus de l'apprentissage réalisé dans/par le travail sont conceptualisés et traduits en contenus d'apprentissage et en connaissances à apprendre. De cette manière, le formateur devient le découvreur des connaissances cachées de l'entreprise, le transformateur des expériences en connaissances compréhensibles et partageables et le concepteur de dispositifs de formation situés, flexibles et polyvalents.

**PERRIER Sarah, Université Rouen Normandie, [sarah.perrier@univ-rouen.fr](mailto:sarah.perrier@univ-rouen.fr)**

[A4N1] La recherche-action collaborative levier d'évolution de la culture professionnelle des formateurs en Centres de Formation d'Apprentis ?

**Résumé :** Notre recherche prend place sur le terrain des Centres de Formation d'Apprentis (CFA) en Normandie. Les formateurs d'apprentis sont des professionnels de leurs domaines d'intervention et n'ont pas toujours reçu de formation au face à face pédagogique. Ce groupe professionnel n'est pas professionnalisé, et émet un besoin, dans un contexte dans lequel la Direction émet une injonction. Notre approche par la recherche-action à visée collaborative (RAC), interroge une voie du processus de professionnalisation par la réflexivité, en fournissant les modalités d'une révision permanente (Les chercheurs ignorants, 2015). Nous interrogeons dans cette communication la RAC comme une forme de formation qui permet l'évolution de la culture professionnelle des formateurs de CFA, et agit comme un levier de transformation du travail. Notre étude est à la fois longitudinale et collaborative. La RAC se déroule suivant plusieurs ateliers collaboratifs AVEC (et non SUR) les formateurs (Desgagné et Bednarz, 2005), dont la scénarisation et l'animation intègrent des méthodes innovantes, et qui suit les étapes d'une recherche. Les formateurs qui y collaborent sont également interrogés en amont et en aval de la recherche, grâce à des entretiens dont l'analyse des résultats permet d'étudier ces évolutions. Les premiers résultats mènent davantage vers une logique de culture d'activité (Albero & Thievenaz, 2022, p. 21) : par la co-construction de modalités de réflexivité, les collaborateurs atteindraient une prise de conscience et de confiance qui mène à une transformation de l'identité professionnelle de ces formateurs d'apprentis, dans une approche collective locale du métier.



**PETIT Lucie, Université de Lille, [lucie.petit@univ-lille.fr](mailto:lucie.petit@univ-lille.fr)**

[A1N9] Transformer les métiers à partir des situations de travail ou transformer la formation à partir des situations de travail ? Réflexions sur les situations de travail à partir de trois expérimentations

**Résumé :** Cette communication s'inscrit dans l'approche didactique professionnelle. Nous souhaitons réfléchir sur ce que la notion de situation de travail dans une perspective de formation peut apporter sur la connaissance et la transformation des métiers et de la formation. Notre réflexion d'ordre théorique et pragmatique s'appuiera sur trois expérimentations régionales de projets de formation ayant eu lieu ces trois dernières années. Pour deux d'entre elles, nous étions appui méthodologique, et chercheuse pour la troisième expérimentation. Tous ces projets affirmaient donner une place importante à la formation en situation de travail, soit pour moderniser une offre de formation en lien avec un secteur professionnel spécifique, soit pour rapprocher les organismes de formation des préoccupations des entreprises, ou encore pour répondre aux besoins collectifs de formation d'un groupe professionnel. Dès lors, à quelles demandes de transformation peuvent répondre les situations de travail ? En quoi, peuvent-elles agir sur les métiers et sur la formation ?

[A4N12] Promouvoir la situation de travail comme lieu de formation : quels enjeux, quelles transformations pour les encadrants ?

**Résumé :** Dans les parcours de formations professionnelles continues, les temps planifiés en entreprise questionnent sur la nature et les modalités des apprentissages sur le terrain professionnel. L'action de formation en situation de travail (AFEST) introduite dans *la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel* semble avoir rebattu les cartes en considérant que les situations de travail sont un matériel pédagogique à part entière. Mais qu'en est-il vraiment ? Quelles sont les conséquences de la reconnaissance de la situation de travail comme lieu de formation, et pas uniquement d'apprentissage sur le tas ou de mise en pratique de la théorie, notamment lors de stages courts ? Cette contribution repose sur les premiers résultats de l'évaluation d'une expérimentation menée par un organisme de formation, dont la finalité est la modernisation de son ingénierie et de ses méthodes pédagogiques relatives aux métiers de la propreté, et l'amélioration du taux d'insertion dans l'emploi des stagiaires suivant un parcours dans cette filière. Elle s'intéresse plus spécifiquement aux données recueillies auprès des encadrants de terrain des entreprises de propreté ayant participé à l'expérimentation et accueilli des stagiaires du prestataire de formation.

**REGNIER Claire, IRTS de Franche-Comté, [Claire.regnier@irts-fc.fr](mailto:Claire.regnier@irts-fc.fr)**

[A4N17] Le travail social à l'épreuve des référentiels de formation : les transformations d'un champ professionnel à travers une analyse sémantique

**Résumé :** Si la formation des travailleurs sociaux est construite sur une alternance théorie-pratique, il n'en reste pas moins qu'elle est basée sur des référentiels. Ils permettent ainsi de situer le professionnel en devenir mais également de se situer en tant que professionnel. À partir d'une analyse lexicométrique (réalisée par le logiciel Iramuteq) de 7 référentiels de formation des métiers du travail social, l'objectif est de dégager ce qui est attendu aujourd'hui de ces formations professionnelles du travail social et dans quelle mesure ce qui est au fondement historique de l'identité des travailleurs sociaux se retrouve ou non dans les référentiels de formation. Un examen de ces référentiels ne peut faire l'économie d'un détour historique afin de mieux comprendre le modèle qui s'impose dans le champ du travail social aujourd'hui, car ce dernier a subi de nombreuses transformations au fil du temps et plus particulièrement depuis la loi 2002-2, dite de « modernisation sociale ». Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse que

les valeurs fondamentales des professionnelles (philanthropique, don de soi, etc.) ne sont plus une prérogative essentielle à l'exercice du métier de travailleur social, voire qu'elles se sont « dissoutes » au profit de nouvelles formes d'accompagnement rationalisées, au plus de près de l'usager, qui s'inscrit dans une « logique de résultat » et gestionnaire (Chauvière, 2007) tant pour le travailleur social que pour la personne accompagnée qui devient « actrice » et en même temps « responsable » de sa situation.

**ROUX Magali, Université de Lorraine, [magali.roux@univ-lorraine.fr](mailto:magali.roux@univ-lorraine.fr)**

[A2N8] Confrontation des formateurs à l'analyse de l'activité : le cas d'un dispositif de formation à destination des encadrants doctoraux

**Résumé :** Notre proposition s'appuie sur notre positionnement de chercheuse à l'Université de Lorraine et de formatrice consultante au sein d'un organisme de formation et cabinet de conseil pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Nous proposons d'interroger la manière avec laquelle notre inscription dans cet organisme en tant que docteure en sciences de l'éducation et de la formation a conduit les formateurs et formatrices à questionner la place du travail et de l'analyse de l'activité (Albero, 2013). Tout d'abord, nous pourrions présenter le contexte particulier de cette forme de partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et cet organisme de formation, et plus spécifiquement les enjeux qui s'en dégagent concernant les transformations du rapport à la formation et au travail. Ensuite, nous proposons de revenir sur un dispositif de formation phare de cet organisme, conçu et animé pour les encadrants doctoraux. Nous pourrions alors indiquer de quelle manière nous avons questionné ce dispositif conçu initialement à partir d'une approche gestionnaire. Il s'agirait alors de montrer en quoi la confrontation de ce dispositif à l'analyse de l'activité (Clot, 2008) a participé à former les formateurs et *in fine* les encadrants doctoraux aux questions d'accompagnement et de prise en compte du travail. Puis, nous pourrions préciser de quelle manière nous nous sommes saisis de la démarche Qualiopi pour orienter le regard des formateurs et formatrices vers l'analyse de l'activité et leur permettre de mieux appréhender les caractéristiques de leur agir professionnel (Maubant, 2009) et le formaliser. Enfin, nous pourrions conclure cette communication en pointant la place des potentialités de développement présentes dans le rapport entre travail et formation (Champy-Remoussenard, 2005) et plus spécifiquement dans le positionnement des acteurs et actrices du champ de la formation.

[A4N8] Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole

**Résumé :** Former les professionnels de l'agriculture dans un contexte de transition agroécologique et de rénovation des diplômes selon l'approche capacitaire renforce la nécessité pour les formateurs des centres de formation agricole de développer de nouvelles compétences pour concevoir des parcours de professionnalisation individualisés et des modalités de formation et d'évaluation prenant davantage appui sur les situations de travail. En charge d'accompagner ces transformations de l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricole, nous avons engagé la conception d'unités de certification, la construction de situations d'évaluation et la reconception de modules courts de formation de formateurs à partir du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle (Tourmen, 2014). Considérant que la formation peut difficilement à elle seule transformer les pratiques professionnelles sans l'évolution concomitante des organisations de travail, nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible de concevoir une certification permettant d'être à la fois un puissant levier de développement professionnel et de transformation du travail dans les centres de formation. Nous avons nommé cette vision de l'évaluation certificative qui sort de la logique de contrôle, s'inscrit dans le paradigme de l'évaluation située et formatrice (Vial, 2012) et considère la compétence comme une dynamique, l'évaluation certificative « apprenante ». Mais à quelles conditions serait-elle possible ?



Cette communication présentera les fondements et les résultats de ce travail d'ingénierie à partir de deux exemples significatifs de l'activité des formateurs : "Evaluer une capacité en situation professionnelle" et "Individualiser un parcours de formation".

**SALTARELLI Beatrice, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, [b.saltarelli@iusve.it](mailto:b.saltarelli@iusve.it)**

[A4N18] Abductive reasoning at university: a training opportunity for future educators

**Résumé :** The starting point of this paper is that training during working time can be considered as a self-activated process, in which the adult worker not only participates but also takes responsibility from the beginning. The question that guided the study is: under what conditions is it possible for this process to take place? The hypothesis is that one of the conditions is the capacity of the worker to access the assumptions with which she or he interprets events, beyond the capacity to interpret the events themselves. The other hypothesis is that this capacity should be explicitly included in the educational goals of university activities. In order to verify the consistency of this perspective with the empirical data, we focused on the training of future educators from the Science of Education course in a University Institute in Italy (IusVe). The nature of professional practice in education sees the prevalence of abductive reasoning, thus facilitating the proposal of a training work to students in order to enhance this capacity. A specific training process have been proposed to students. They had to record details of some traineeship experiences in a diary. An individual self-reporting step was followed by a sharing process with peers. In a third step, experiences were commented by students and a teacher. Preliminary results seem to show a generally limited awareness of the students about the relationships between underlying assumptions and subsequent actions of the educational work. Further investigations are required to better define the specific role of sharing experiences in groups of peers, and/or receiving feed-back form the teacher. Promising positive effects of such a training process could be related to a better skill to recognize personal assumptions and to negotiate them with the others.

**SAMSON Dominique, Cergy Paris Université (CY), [dominique.samson@cyu.fr](mailto:dominique.samson@cyu.fr)**

[A4N3] Une pratique d'écriture universitaire pour transformer le travail : le mémoire du M2 Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel (FFAP)

**Résumé :** Notre communication cherche à prendre la mesure de l'impact d'un mémoire d'un M2 sur le rapport au travail et la posture professionnelle. Ce M2 s'adresse à des professionnels des métiers de la relation (Demailly, 2008), en poste dans les secteurs du social, de la santé, de l'éducation et de la formation, qui cherchent à développer leurs expériences d'accompagnement individuel et/ou collectif. Le mémoire privilégie la conception, la mise en oeuvre et l'analyse de dispositifs d'accompagnement et de formation sur leur terrain professionnel. Pour ce faire, les étudiants puisent dans les enseignements méthodes et démarches telles que l'analyse de pratiques, le dessin réflexif, l'entretien d'explicitation, le photolangage®, la conduite de groupe. Tout au long du parcours, il y a un va et vient organisé entre les cours, la production d'écrits, dont le mémoire, et ce qu'ils vivent sur le terrain, visant à installer les étudiants dans une pratique d'écriture au long cours dans laquelle l'écriture en première personne est privilégiée. Nous nous demandons en quoi cette pratique d'écriture universitaire vient questionner leurs rapports au travail et leur posture professionnelle, voire les modifier ? Quelle est l'importance du mémoire ? Peut-on lui attribuer un rôle performatif (Austin, 1962) – *si écrire c'est faire ?* – permettant la mise en place de dispositifs instituants bousculant l'institué des établissements ? Ou au contraire, alimente-t-il des processus d'institutionnalisation en cours ? Dans cette perspective, il s'agira d'analyser un corpus d'écrits produits durant le master, composé du mémoire, d'un écrit intermédiaire (TER) et des bilans individuels de fin de formation produits par trois promotions successives.



**SAUNIER Emilie, Université/INSPE de Franche-Comté, [emilie.saunier-pilarski@univ-fcomte.fr](mailto:emilie.saunier-pilarski@univ-fcomte.fr)**

[A4N2] Ce que la sociologie fait à la professionnalité des apprenti.e.s enseignant.e.s et CPE. Questionner l'articulation entre formation et pratiques professionnelles

**Résumé :** La formation des futur.e.s enseignant.e.s et CPE fait fréquemment l'objet de réflexions sur l'articulation entre apprentissages universitaires et professionnels (Benveniste, 2018; Perrenoud *et al.*, 2008 ; Étienne *et al.*, 2009 ; Buhot et Cosnefroy, 2011). En particulier, l'idée d'un hiatus à dépasser entre formation initiale, jugée trop « théorique », et « terrain » est souvent mise au coeur des débats. Cette représentation est notamment à l'origine de l'obligation faite aux INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), dans le cadre de la réforme initiée par le ministre Blanquer en 2019, d'inclure 30% de professionnels de terrain parmi les équipes de formateurs. Dans ce contexte, il nous est apparu nécessaire d'interroger, en prenant appui sur une enquête, la manière dont les futur.e.s enseignant.e.s et CPE appréhendent la formation en INSPE et son utilité pour la construction de leur professionnalité. Nous avons plus spécifiquement souhaité axer notre étude sur une dimension de la formation souvent considérée comme trop "abstraite", les formations dites "transversales", et parmi celles-ci l'enseignement de la sociologie, portant sur les inégalités sociales ou de genre. À partir d'un questionnaire diffusé dans plusieurs INSPE, nous avons interrogé les étudiant.e.s inscrits dans différents parcours de formation (parcours "professeur des écoles", "second degré", "encadrement éducatif") sur la place des enseignements de sociologie portant sur les inégalités sociales ou de genre dans leur formation, les perceptions qu'ils et elles en ont, ainsi que leurs possibles retombées professionnelles.

**SAVARIEAU Béatrice, Université Rouen Normandie, [beatrice.savarieau@univ-rouen.fr](mailto:beatrice.savarieau@univ-rouen.fr)**

[A4N1] La recherche-action collaborative levier d'évolution de la culture professionnelle des formateurs en Centres de Formation d'Apprentis ?

**Résumé :** Notre recherche prend place sur le terrain des Centres de Formation d'Apprentis (CFA) en Normandie. Les formateurs d'apprentis sont des professionnels de leurs domaines d'intervention et n'ont pas toujours reçu de formation au face à face pédagogique. Ce groupe professionnel n'est pas professionnalisé, et émet un besoin, dans un contexte dans lequel la Direction émet une injonction. Notre approche par la recherche-action à visée collaborative (RAC), interroge une voie du processus de professionnalisation par la réflexivité, en fournissant les modalités d'une révision permanente (Les chercheurs ignorants, 2015). Nous interrogeons dans cette communication la RAC comme une forme de formation qui permet l'évolution de la culture professionnelle des formateurs de CFA, et agit comme un levier de transformation du travail. Notre étude est à la fois longitudinale et collaborative. La RAC se déroule suivant plusieurs ateliers collaboratifs AVEC (et non SUR) les formateurs (Desgagné et Bednarz, 2005), dont la scénarisation et l'animation intègrent des méthodes innovantes, et qui suit les étapes d'une recherche. Les formateurs qui y collaborent sont également interrogés en amont et en aval de la recherche, grâce à des entretiens dont l'analyse des résultats permet d'étudier ces évolutions. Les premiers résultats mènent davantage vers une logique de culture d'activité (Albero & Thievenaz, 2022, p. 21) : par la co-construction de modalités de réflexivité, les collaborateurs atteindraient une prise de conscience et de confiance qui mène à une transformation de l'identité professionnelle de ces formateurs d'apprentis, dans une approche collective locale du métier.

[A5N3] Le rôle de l'espace dans les transformations des professionnalités. En quête des effets d'un stage réalisé en formation à distance

**Résumé :** Cette communication questionne le stage en formation à distance des étudiants inscrits en formation professionnelle continue et notamment les activités prises en charge dans une situation qui s'apparente à une action de formation en situation de travail. Si cette action reste à construire, elle interroge les conditions de l'apprentissage en vue de la transformation du travail et/ou de la professionnalité des personnes et en conséquence, elle brouille les repères pédagogiques habituelles et oblige à repenser la place, le but et les modalités de l'expérience au sein du dispositif de formation. Ce dispositif pédagogique au sens « *d'élément déclencheur* » s'apparente à une approche de la formation par le « *workplace learning* » soit de « *l'apprentissage en situation de travail* ». Parmi les conditions susceptibles de favoriser cet apprentissage, les auteurs (Billett, 2016 ; 2009 ; Bourgeois & Durand, 2012 ; Depover & Marchand, 2002) qui inscrivent leurs travaux dans ce courant, insistent sur l'importance des interactions entre, d'une part, les facteurs individuels (caractéristiques individuelles des sujets comme les comportements et l'engagement) et, d'autre part, les facteurs situationnels (caractéristiques de l'environnement de travail).

ULMANN Anne-Lise, CNAM Paris, [anne-lise.ulmann@lecnam.net](mailto:anne-lise.ulmann@lecnam.net)

[A2N9] La formation: levier de transformation du travail. Quand le travail s'invite dans la formation, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? L'exemple de la France et la Suisse

**Résumé :** De longue date, la formation des adultes est suspectée de se cantonner progressivement à la formation *professionnelle des adultes* réduisant considérablement ses visées sociales de « la formation du citoyen » (Tanguy, 2013) à celle désormais du professionnel. A cette tension entre citoyenneté et professionnel s'ajoute la crainte d'un détournement d'usage des fonds de la formation au seul profit de l'économique et d'une réduction de l'apprentissage à la seule maîtrise de modes opératoires. Les liens entre travail et formation relèvent toujours de cette « relation malheureuse », décrite par Jobert en 1993 et ce d'autant plus que les évolutions législatives récentes en France avec la loi de 2018, « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », assignent explicitement la formation à « un objectif professionnel ». Dans ce contexte l'on peut comprendre les suspicions des partenaires sociaux à l'égard de ce « tournant utilitariste » (Lambelet, 2009) dès que le travail s'invite dans la formation. Notre communication s'attachera pourtant à montrer que, même si ces craintes s'entendent parfaitement, leurs causes ne sont pas imputables à la prise en compte du travail dans la formation. Nous irons jusqu'à faire l'hypothèse inverse : faire usage des situations de travail comme ressources pour la formation peut tout au contraire constituer un levier pour permettre aux professionnels de savoir tenir un point de vue sur leur activité, soit de s'émanciper d'un prescrit intenable, et, au-delà, de réinstaurer sur un plan collectif des dialogues professionnels contribuant à davantage de démocratie au sein des organisations. Comme ouverture conclusive, nous soulignerons à quel point le travail peut être un levier de transformation, y compris pour le formateur qui se confronte à sa complexité et se retrouve à devoir abandonner une posture prescriptive et normalisante au profit de postures d'étayage qui autorisent la transformation de la personne.



**VESSELY Pauline, Social Bar/ Cerlis, [paulinev@social-bar.org](mailto:paulinev@social-bar.org)**

[A1N5] L'école de la Convivialité, apprendre et travailler en « VAE inversée »

**Résumé :** Notre analyse s'inscrit à la suite des réflexions portées par le rapport Rivoire (2022) sur la VAE et notamment la nécessité de produire de nouveaux modes de formation tout au long de la vie devenant « une façon d'entrer dans une dynamique de réflexivité pour permettre de conscientiser sa richesse et ses compétences et d'apprendre à s'adapter au changement ». La relation au travail évolue vers la constitution d'une « apprenance » ou « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2016). Notre communication s'appuie sur des travaux de R&D menés au cœur de l'EC et le suivi des 2 premières promotions d'apprenants en AFEST (POE + alternance). Elle mobilise les outils d'enquête de la sociologie qualitative (entretiens, observations, analyse de données professionnelles) et la mise en dialogue de différents experts du secteur de la formation et de l'innovation sociale.

- 
- 
- 
-

## Résumé des communications – Classement par axes

### Axe 1. Penser une transformation des métiers à partir des situations de travail

**NOËL Dimitri**, Transitions Pro Grand Est, [dnoel@transitionspro-grandest.fr](mailto:dnoel@transitionspro-grandest.fr)

#### **Vers une digitalisation du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) ? [Dimitri NOËL]**

Cette enquête montre que la digitalisation questionne les dynamiques relationnelles entre conseillers et personnes accompagnées et les pratiques professionnelles d'accompagnement et de conseil. Les conseillers interrogés rencontrent des difficultés à préserver la volonté pédagogique inhérente au CEP de développer l'autonomie des personnes, notamment leur capacité à s'orienter par elles-mêmes. Comme dans le domaine de la formation « la mise à distance interroge la relation » (Maurin, 2004) dans le cas présent entre professionnels de l'accompagnement et bénéficiaires du service. Cette situation de digitalisation du métier de conseil et d'accompagnement relance la question des compétences requises pour délivrer le service (Cedefop, 2021). Elle semble aussi réaffirmer l'importance de la réflexivité sur les situations de travail des conseillers en évolution professionnelle pour développer en continu la posture adaptée aux évolutions de l'environnement.

**ONDO Jean-Fabrice**, Université des Antilles, [jeanfabrice.ondo@gmail.com](mailto:jeanfabrice.ondo@gmail.com)

#### **La formation aux métiers de la sécurité en contexte caribéen : le cas de la police nationale en Guadeloupe [Jean-Fabrice ONDO]**

Notre travail porte sur la formation des professionnels de la sécurité en Guadeloupe, et plus singulièrement, dans le domaine public de la police nationale (Brodeur, 1984 ; Loubet Del Bayle, 1998, 2004). Nous nous demandons s'il existe, d'une part, des phénomènes et des moyens d'adaptation et d'ajustement des méthodes de formation au métier de policier à ce territoire, et d'autre part, des pratiques professionnelles qui seraient spécifiques à l'environnement guadeloupéen et, plus largement, aux différents contextes caribéens et d'Outre-mer. Nous nous interrogeons ainsi sur la question de la contextualisation et de l'émergence d'effets de contextes (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013) au sein des formations et des pratiques dans ce secteur professionnel particulier, ainsi que sur la gestion des émotions et de la place accordée à la langue créole en tant que moyen de communication « facilitateur de sens » (Véronique, 2014 ; Prudent, 2005). Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, dans le domaine de la sécurité, certains particularismes locaux (culturels, sociolinguistiques, historiques, écologiques, par exemple) peuvent constituer des éléments à prendre en compte dans la formation et la pratique des policiers pour faciliter l'intégration de normes établies sur le plan national et appliquées sur le plan local. Dans ce travail, nous interrogeons notamment la place de la langue créole chez les policiers, aux côtés de la langue française, afin de gérer certaines situations et d'interagir avec la population.

**VESSELY Pauline**, Social Bar/ Cerlis, [paulinev@social-bar.org](mailto:paulinev@social-bar.org)

#### **L'école de la Convivialité, apprendre et travailler en « VAE inversée » [Pauline VESSELY]**

Notre analyse s'inscrit à la suite des réflexions portées par le rapport Rivoire (2022) sur la VAE et notamment la nécessité de produire de nouveaux modes de formation tout au long de la vie devenant «

une façon d'entrer dans une dynamique de réflexivité pour permettre de conscientiser sa richesse et ses compétences et d'apprendre à s'adapter au changement ». La relation au travail évolue vers la constitution d'une « apprenance » ou « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2016). Notre communication s'appuie sur des travaux de R&D menés au cœur de l'EC et le suivi des 2 premières promotions d'apprenants en AFEST (POE + alternance). Elle mobilise les outils d'enquête de la sociologie qualitative (entretiens, observations, analyse de données professionnelles) et la mise en dialogue de différents experts du secteur de la formation et de l'innovation sociale.

**AMATHIEU Jérôme**, INSPE Toulouse, [jerome.amathieu@univ-tlse2.fr](mailto:jerome.amathieu@univ-tlse2.fr)

### **Bienveillance à l'École, le travail comme situation de formation partagé; Entre volonté institutionnelle et réalité de terrain [Jérôme AMATHIEU]**

Cette communication questionne la place de la bienveillance dans le monde de l'éducation. De nombreuses études rapportent un climat scolaire peu propice aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves. Le Ministère de l'Education Nationale fait apparaître, à travers la Loi de 2013 sur la refondation de l'École, la notion de bienveillance comme une des réponses aux problématiques observées. Pour autant, les pratiques pédagogiques pour l'incarner ne sont pas délimitées. Si des activités professionnelles bienveillantes semblent la clé vers un mieux-être des élèves et des enseignants (Reto, 2017), ces pratiques restent peu répandues en particulier chez les Enseignants Novices. Ainsi, notre proposition de travail est de former le tuteur afin d'impacter les pratiques de tutorat et du tuteur lui-même et in fine construire de nouvelles perspectives de formations. Ces temps d'échanges se sont appuyés sur le travail de recherche de Chaliès et Cadière (2016) dont l'objectif est d'apporter une formation théorique afin d'intégrer et associer les règles dans un contexte simulé.

**MOREIRA CUNHA Daisy**, UFMG Belo Horizonte, Brésil, [daisycunhaufmg@gmail.com](mailto:daisycunhaufmg@gmail.com)

### **Mémoires de travail et récits de vie [Daisy MOREIRA CUNHA]**

En mettant en perspective des récits de vie basés sur des mémoires écrits par des travailleurs du secteur de l'électricité, cette communication cherche à comprendre leurs vécus des transformations professionnelles dans leur métier dans les années 90. Les mémoires ont été produits dans le cadre du projet Conexões de Energia em Trabalho (2008-2009) dont l'objectif principal était d'établir un dialogue entre les chercheurs et les professionnels du secteur de l'énergie hydroélectrique en questionnant les transformations en cours dans la Companhia Energética de Minas Gerais - CEMIG S. A. Ce projet a été développé par le Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG en partenariat avec le Syndicat Intercommunal des Travailleurs de l'Industrie Énergétique de Minas Gerais (SINDIELETRO-MG), l'École Syndicale 7 de Outubro/Unica Central dos Trabalhadores. Le déclencheur de la narration dans ces mémoires était leur vécu des transformations en cours dans leur métier d'électricien, mais, comme nous avons pu le constater, nous ne pouvons pas anticiper la délimitation des événements ou des thèmes sur lesquels les sujets vont réfléchir. Dans ces récits d'histoires personnelles - mémoriaux - ce qui émerge sont des moments choisis par le sujet comme étant ceux qui ont été décisifs pour lui, qui ont marqué son expérience de travail et vie quant aux significations et sens attribués au moment où la personne construit le récit. Les moments de travail et vie s'interconnectent, s'entrecroisent par la mobilité des travailleurs qui y circulent sans un recouvrement complet. Les épisodes racontés ont lieu en situations réelles de



travail. Celles-ci s'inscrivent dans des contextes plus généraux, tout en étant singuliers. Ces situations se construisent dans divers environnements socio-historiques et culturels de la production de l'énergie au Brésil. Leurs histoires montrent un travail de vie, intégrant les différentes dimensions de leur existence. Histoires de sujets entiers inscrits dans l'histoire globale des collectivités et appartenant aux horizons ouverts au cours de leur vie. Dans ces horizons professionnels, un "je" - corps-soi - de chaque électricien se constitue dans sa trame socio-psychique, culturelle, politique et historique, également par l'expérience professionnelle.

**PETIT Lucie**, Université de Lille, [lucie.petit@univ-lille.fr](mailto:lucie.petit@univ-lille.fr)

### **Transformer les métiers à partir des situations de travail ou transformer la formation à partir des situations de travail ? Réflexions sur les situations de travail à partir de trois expérimentations [Lucie PETIT]**

Cette communication s'inscrit dans l'approche didactique professionnelle. Nous souhaitons réfléchir sur ce que la notion de situation de travail dans une perspective de formation peut apporter sur la connaissance et la transformation des métiers et de la formation. Notre réflexion d'ordre théorique et pragmatique s'appuiera sur trois expérimentations régionales de projets de formation ayant eu lieu ces trois dernières années. Pour deux d'entre elles, nous étions appui méthodologique, et chercheuse pour la troisième expérimentation. Tous ces projets affirmaient donner une place importante à la formation en situation de travail, soit pour moderniser une offre de formation en lien avec un secteur professionnel spécifique, soit pour rapprocher les organismes de formation des préoccupations des entreprises, ou encore pour répondre aux besoins collectifs de formation d'un groupe professionnel. Dès lors, à quelles demandes de transformation peuvent répondre les situations de travail ? En quoi, peuvent-elles agir sur les métiers et sur la formation ?

**PACQUOLA Mariachiara**, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, [M.pacquola@iusve.it](mailto:M.pacquola@iusve.it) **BIASIN Chiara**, Université de Padoue, [Chiara.biasin@unipd.it](mailto:Chiara.biasin@unipd.it)

### **Reconnaissance et valorisation de l'apprentissage "Fantômes" par le biais de la formation en situation de travail [Mariachara PACQUOLA, Chiara BIASIN]**

Partant des résultats d'une recherche menée sur les expériences de formation réalisées au cours de la décennie 2008-18 dans les entreprises du district industriel de la chaussure de luxe de la Riviera Brenta (Padoue), cette contribution entend mettre en évidence le potentiel d'apprentissage des situations de travail et du travailleur. En partant de l'approche de la didactique professionnelle, on montrera comment il est possible de concevoir une formation à partir de l'analyse, de la mise en évidence et de la valorisation des apprentissages "fantômes", souvent inconscientes et difficiles à percevoir et intellectualiser, acquis dans différents lieux et moments de l'entreprise, en les reliant, en leur donnant forme, sens et structure. Grâce à la valeur formative intrinsèque de l'analyse du travail (Pacquola, 2020), les contenus de l'apprentissage réalisé dans/par le travail sont conceptualisés et traduits en contenus d'apprentissage et en connaissances à apprendre. De cette manière, le formateur devient le découvreur des connaissances cachées de l'entreprise, le transformateur des expériences en connaissances compréhensibles et partageables et le concepteur de dispositifs de formation situés, flexibles et polyvalents.

**Colloque du RUMEF** : Les métiers de la formation à l'épreuve du travail. Perspectives internationales et interdisciplinaires – 24, 25 et 26 mai, Université de Tours.



## Axe 2. Former les formateurs à prendre en compte le travail

DIALLO Seykhou, Cnam, Hesam université, Paris, [seykhou.diallo@lecnam.net](mailto:seykhou.diallo@lecnam.net)  
BALAS Stephane, Cnam, Hesam université, Paris, [stephane.balas@lecnam.net](mailto:stephane.balas@lecnam.net)

### Quelle formation réflexive pour les formateurs en Maison Familiale Rurale (MFR) ? [Seykhou DIALLO, Stéphane BALAS]

En 2020, en plein période de confinement lié à la pandémie Covid 19, nous avons été amenés à accompagner des formateurs de Maison Familiale Rurale (MFR) en horticulture, paysagisme, élagage... dans la rédaction de leur mémoire finale de « maîtrise ». Ce dispositif, initialement prévu en hybride, s'est déroulé en distanciel intégral sur sept séances d'une journée. Malgré cet accompagnement conséquent en petit groupe (cinq formateurs), les mémoires de ces formateurs étaient emprunts de subjectivité, marqués par des jugements personnels mais aussi par des narrations personnelles, là où les jurys attendaient des réflexions sur les pratiques professionnelles. Le propos de cette communication est de s'interroger sur les modalités pédagogiques que nous pourrions envisager pour renforcer les capacités réflexives de ces formateurs aussi bien dans des narrations orales que dans une formalisation écrite.

DASTUGUE Laurent, Université Clermont Auvergne, [Laurent.Dastugue@UCA.fr](mailto:Laurent.Dastugue@UCA.fr)  
CHELIES Sébastien, Université de Montpellier, [sebastien.chalies@umontpellier.fr](mailto:sebastien.chalies@umontpellier.fr)

### De maître luthier à formateur en lutherie ou la nécessaire remise en question de l'idée d'hommes patrimoine [Laurent DASTUGUE, Sébastien CHELIES]

Alors que le compagnonnage perdure comme principal « modèle » de formation dans l'artisanat (Lacourt, 2013), certains formateurs (maîtres d'art, compagnons, tuteurs, ...) et formés (apprentis, alternants, ...) n'en sont plus pleinement satisfaits (Meurger, 2016). Ce n'est pas tant ici le principe d'être compagnonné par un pair expérimenté qui est remis en question que celui de devoir devenir « lui » en reproduisant à l'identique l'ensemble de ses actions professionnelles (Arnoux-Nicolas, 2019). À partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2017 ; 2021), cet article détaille les principaux résultats d'une étude de cas permettant de tester le caractère heuristique d'une procédure permettant théoriquement de placer des artisans d'art luthier dans différentes expériences de « présence corporelle » afin de progressivement « mettre la main » et d'« avoir la main » sur leurs connaissances et savoir-faire afin d'en faire un potentiel objet de transmission à des formés. Les conditions technologiques nécessaires à l'objectivation et à la formalisation des connaissances et savoir-faire des artisans d'art et de l'aménagement des situations de formation pour en permettre la transmission sont finalement discutées.

Catherine Négroni, Université de Lille, [catherine.negrone@univ-lille.fr](mailto:catherine.negrone@univ-lille.fr)

### Améliorer le travail par les compétences différentielles : feed back sur les situations de travail dans des transitions professionnelles [Catherine NÉGRONI]

De récents travaux du CEREQ (2021) montrent que le recours au CPF dans le cadre de la loi de 2018 un an après sa mise en œuvre semble être une réalité pour toutes les catégories de salariés puisque 63% des bénéficiaires sont employés, ouvriers ou techniciens. Cependant, le déficit majeur d'accès à la formation des salariés les moins qualifiés au sein des entreprises françaises se révèle important. Or à l'ère de la transition professionnelle, la question des compétences, et en particulier l'articulation des

compétences transférables et des compétences différentielles se fait majeure. Nous avons choisi de nous intéresser aux compétences transférables (Duc et *ali*, 2018), et différentielles. Nous souhaitons voir comment elles sont appropriées dans le cadre d'une réversion ou d'une reconversion professionnelle par les formés. Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) ont été recueillis auprès de 8 personnes récemment diplômées (diplôme de niveau 5) ayant obtenu un BTS en horticulture en 2022, elles sont pour la plupart en reconversion professionnelle.

**BREMOND Capucine**, Le Cnam, [capucine.bremond@lecnam.net](mailto:capucine.bremond@lecnam.net)

### **Comment aborder les émotions en formation lorsqu'elles constituent un matériau essentiel du travail ? [Capucine BRÉMOND]**

Dans les métiers d'accompagnement à enjeux de développement, maîtriser l'influence qu'on a sur autrui est un enjeu professionnel majeur. Pour autant, lorsque les compétences relationnelles (J. Habermas, 1984, J. Mezirow, 2001) sont abordées en formation des adultes, il s'agit souvent de savoir les mettre de côté par la bonne attitude. Pourtant, les émotions sont au coeur des enjeux de transformation identitaire et/ou professionnelle d'une personne en crise. Comment les aborder en formation lorsque l'émotion constitue un matériau essentiel du travail ? Qu'appelle-t-on « savoir maîtriser ses émotions » ? Est-ce une capacité à fermer ou ouvrir l'accès à nos émotions ? L'expérimentation en formation m'a montré l'intérêt de sortir de cet axe implication/distanciation émotionnelle. Pour étayer cette hypothèse, je m'appuierai sur l'analyse de deux sessions de formation de formateurs de trois heures où il m'est apparu qu'une nouvelle modélisation de nos rapports sensibles pouvait être utile à aborder en formation lorsque les enjeux relationnels sont au coeur de l'activité visée. En privilégiant une approche phénoménologique expérientielle, je caractériserai nos modes d'engagement affectifs en combinant deux axes : stabilité/mouvement, distance/implication. Je montrerai comment la figure tierce qui en émerge, le mode relationnel « traversé », s'avère propice au mouvement et à l'ajustement.

**JAVIER Claude**, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, [claud.javier@univ-tlse2.fr](mailto:claud.javier@univ-tlse2.fr)

### **Devenir formateur en situation de travail : une recherche-intervention-formation pour accompagner le changement dans les pratiques tutorales des conseillers principaux d'éducation [Claude JAVIER]**

La formation des conseillers principaux d'éducation (CPE) s'inscrit dans une alternance entre un établissement scolaire et l'institut de formation. Les débutants sont accompagnés par des CPE tuteurs dont les pratiques peuvent rester proches du compagnonnage (Chauvigné, 2014). Ainsi, les apprentissages professionnels des débutants demeurent incertains, soumis aux aléas de l'activité quotidienne. Dans un contexte de changement de la formation, accordant une place accrue à la formation en situation de travail, les tuteurs sont appelés à faire évoluer leurs pratiques. Cette contribution présente les résultats de la visée praxéologique de la RI conduite dans le domaine de la formation des CPE tuteurs, auprès d'un groupe de cinq professionnels. Dans ce cadre, un référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE a été élaboré puis nous avons accompagné les tuteurs dans la conception d'un dispositif de formation en situation de travail (FEST), en adossant la réflexion aux travaux de recherches francophones et anglophones relatifs aux apprentissages en situation de travail (Billett, 2001 ; Mayen & Gagneur, 2017). En nous référant au modèle du changement (Marcel 2014) nous analysons les résultats d'un focus group complété par des écrits réflexifs, réalisés par les CPE tuteurs, pour identifier l'évolution des pratiques

tutorales à l'issue de la mise en oeuvre du dispositif de FEST. Les résultats mettent au jour une forme d'appropriation du dispositif par les tuteurs ainsi qu'un déplacement dans leurs pratiques, sur les quatre axes constitutifs du modèle du changement mobilisé.

**ROUX Magali**, Université de Lorraine, [magali.roux@univ-lorraine.fr](mailto:magali.roux@univ-lorraine.fr)

### **Confrontation des formateurs à l'analyse de l'activité : le cas d'un dispositif de formation à destination des encadrants doctoraux [Magali ROUX]**

Notre proposition s'appuie sur notre positionnement de chercheuse à l'Université de Lorraine et de formatrice consultante au sein d'un organisme de formation et cabinet de conseil pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Nous proposons d'interroger la manière avec laquelle notre inscription dans cet organisme en tant que docteure en sciences de l'éducation et de la formation a conduit les formateurs et formatrices à questionner la place du travail et de l'analyse de l'activité (Albero, 2013). Tout d'abord, nous pourrions présenter le contexte particulier de cette forme de partenariat entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et cet organisme de formation, et plus spécifiquement les enjeux qui s'en dégagent concernant les transformations du rapport à la formation et au travail. Ensuite, nous proposons de revenir sur un dispositif de formation phare de cet organisme, conçu et animé pour les encadrants doctoraux. Nous pourrions alors indiquer de quelle manière nous avons questionné ce dispositif conçu initialement à partir d'une approche gestionnaire. Il s'agirait alors de montrer en quoi la confrontation de ce dispositif à l'analyse de l'activité (Clot, 2008) a participé à former les formateurs et *in fine* les encadrants doctoraux aux questions d'accompagnement et de prise en compte du travail. Puis, nous pourrions préciser de quelle manière nous nous sommes saisis de la démarche Qualiopi pour orienter le regard des formateurs et formatrices vers l'analyse de l'activité et leur permettre de mieux appréhender les caractéristiques de leur agir professionnel (Maubant, 2009) et le formaliser. Enfin, nous pourrions conclure cette communication en pointant la place des potentialités de développement présentes dans le rapport entre travail et formation (Champy-Remoussenard, 2005) et plus spécifiquement dans le positionnement des acteurs et actrices du champ de la formation.

**ULMANN Anne-Lise**, CNAM Paris, [anne-lise.ulmann@lecnam.net](mailto:anne-lise.ulmann@lecnam.net). **FRISTALON Isabelle**, Haute école Fédérale en Formation Professionnelle, [Isabelle.Fristalon@hefp.swiss](mailto:Isabelle.Fristalon@hefp.swiss)

### **La formation: levier de transformation du travail. Quand le travail s'invite dans la formation, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? L'exemple de la France et la Suisse [Anne-Lise ULMANN, Isabelle FRISTALON]**

De longue date, la formation des adultes est suspectée de se cantonner progressivement à la formation *professionnelle des adultes* réduisant considérablement ses visées sociales de « la formation du citoyen » (Tanguy, 2013) à celle désormais du professionnel. A cette tension entre citoyenneté et professionnel s'ajoute la crainte d'un détournement d'usage des fonds de la formation au seul profit de l'économie et d'une réduction de l'apprentissage à la seule maîtrise de modes opératoires. Les liens entre travail et formation relèvent toujours de cette «

relation malheureuse », décrite par Jobert en 1993 et ce d'autant plus que les évolutions législatives récentes en France avec la loi de 2018, « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », assignent explicitement la formation à « un objectif professionnel ». Dans ce contexte l'on peut comprendre les suspicions des partenaires sociaux à l'égard de ce « tournant utilitariste » (Lambelet, 2009) dès que le travail s'invite dans la formation. Notre communication s'attachera pourtant à montrer que, même si ces craintes s'entendent parfaitement, leurs causes ne sont pas imputables à la prise en compte du travail dans la formation. Nous irons jusqu'à faire l'hypothèse inverse : faire usage des situations de travail comme ressources pour la formation peut tout au contraire constituer un levier pour permettre aux professionnels de savoir tenir un point de vue sur leur activité, soit de s'émanciper d'un prescrit intenable, et, au-delà, de réinstaurer sur un plan collectif des dialogues professionnels contribuant à davantage de démocratie au sein des organisations. Comme ouverture conclusive, nous soulignerons à quel point le travail peut être un levier de transformation, y compris pour le formateur qui se confronte à sa complexité et se retrouve à devoir abandonner une posture prescriptive et normalisante au profit de postures d'étayage qui autorisent la transformation de la personne.

**LE HENAFF Frédéric**, Université de Lille, [frederic.lehenaff@sdis95.fr](mailto:frederic.lehenaff@sdis95.fr)

### **Interroger l'écart entre activité prescrite et activité réelle des situations de travail en formation. Les centres de formation sapeurs-pompiers [Frédéric LE HENAFF]**

Cette étude s'inscrit dans une recherche menée dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation qui porte sur : L'approche par compétences : Quel(s) impact(s) sur l'organisation et la formation des services départementaux d'incendie et de secours (SDIS). Le travail constitue le point de référence pour les formateurs accompagnateurs. A partir de là, on peut se demander si les formateurs accompagnateurs forment réellement à l'activité prescrite ou s'ils s'attachent plutôt à l'activité réelle dans la mesure où ils construisent des mises en situations professionnelles (MSP) qui doivent correspondre aux réalités de terrains. Comment élaborent-ils leurs MSP pour que ces dernières convoquent l'activité réellement attendue sur le terrain ; ces activités sont-elles vraiment proches de l'activité prescrite ? C'est ici le point central de notre contribution au colloque RUMEF. Cette recherche est menée au sein du laboratoire CIREL (centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille – ULR 4354).

**Leonard Erika**, Université de Lille, [erika.leonard@univ-lille.fr](mailto:erika.leonard@univ-lille.fr)

### **Formateur/ maître d'apprentissage : une « rivalité féconde » ? Point de vue et apports des apprentis [Erika LEONARD]**

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre de formations en alternance en CFA<sup>1</sup>. Formateur et maître d'apprentissage constituent les deux référents-clés de l'apprenti. Tous deux occupent pourtant un territoire (géographique, professionnel voire symbolique) singulier, circonscrit, parfois hermétique. Au premier incombe la formation dispensée en vue de la préparation et de l'obtention du diplôme, dans l'espace clos du centre de formation. Au second, la confrontation à l'activité professionnelle réelle, hors les murs, et comme dans la « vraie vie ». Tous deux ont pourtant une mission commune : assurer la montée en compétences de « leur » apprenti sur les bases d'un référentiel métier. Cette mission se traduit par l'apprentissage de gestes professionnels, de termes techniques et, plus largement, par la construction

d'une identité professionnelle. Mais il n'est pas rare que, nonobstant une pratique commune du métier auquel ils préparent, le formateur et le maître d'apprentissage, parfois malgré eux, confrontent l'apprenti à des discours, autant qu'à des pratiques, divergents, mettant souvent cette dernière en porte-à-faux. Comment sont vécus ces décalages, voire ces contradictions, par le jeune en apprentissage ? Sur fond de rivalité, réelle ou fantasmée, les pourvoyeurs de savoirs comme de savoir-faire, n'offrent-ils pas à l'apprenti la possibilité de se positionner et de tracer sa voie ? Au prisme de l'expérience des jeunes de niveaux 3 et 4 et à la faveur d'entretiens relatifs à leurs parcours de formation, nous aspirons à montrer la fécondité de cette « rivalité ». Ses enjeux résident dans les apports mutuels de cette relation triadique, mais aussi dans le dialogue, informel mais salutaire, qui semble se nouer, par l'entremise de l'apprenti, entre ces deux figures de la formation professionnelle.

**DEVILLE Julie**, Université de Lille, [Julie.deville@univ-lille.fr](mailto:Julie.deville@univ-lille.fr)

**Prendre en compte le travail dans la validation des acquis de l'expérience à l'université. De la description à la reconnaissance. [Julie DEVILLE]**

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), voie de diplomation basée sur la reconnaissance de l'expérience, notamment professionnelle, semble impliquer de manière automatique la prise en compte du travail. Cependant, dans la réalité des processus de VAE à l'université, plusieurs écueils émergent : tout d'abord celui de la description du travail par les candidats, tâche pour laquelle ils sont accompagnés par des conseillers et parfois des enseignants-chercheurs, mais sans que les outils qui pourraient leur être utiles soient clairement codifiés (Lainé, 2005) ; ensuite, celui de la reconnaissance des acquis de ce travail par le jury de validation, lequel, principalement composé d'enseignants-chercheurs, doit rechercher un équilibre entre les dimensions pratiques et les attendus universitaires (Bellini, 2011 ; Mayen et Savoyant, 2009). Nous considérons la VAE comme une action de formation, certes singulière, mais dans laquelle paradoxalement la place du travail reste ambiguë, car les acquis validés sont référés à des critères relevant non de la sphère professionnelle mais de l'organisme certificateur. Nous chercherons donc à comprendre quelles sont les stratégies des différents acteurs universitaires (conseillers, enseignants-chercheurs) face à ces deux difficultés, et à identifier les pistes possibles pour leur formation. En effet, il apparaît que si les premiers temps de la VAE ont vu émerger des actions de formation des acteurs, et notamment des jurys, cette dynamique ne s'est pas maintenue dans tous les établissements, possiblement du fait du faible volume de VAE traitées et de l'implication d'une minorité d'enseignants-chercheurs. Nous nous baserons sur notre expérience de membre et présidente de jury VAE ainsi que sur le traitement qualitatif d'une enquête par entretiens auprès de conseillers et d'enseignants.

### Axe 3. Des formations pour satisfaire quels besoins ?

**MASSAVIE Léa**, Université Toulouse Jean-Jaurès, [lea.massavie@univ-tlse2.fr](mailto:lea.massavie@univ-tlse2.fr)

#### **Les opportunités professionnelles des étudiant.e.s préparant un diplôme « métiers de la relation client.e » au prisme des référentiels de certification [Léa MASSAVIE]**

La voie professionnelle occupe une position singulière dans l'offre de formation. Elle s'inscrit à la frontière de l'appareil scolaire et du monde du travail. Fer de lance de la lutte contre le chômage des jeunes, l'enseignement professionnel est l'objet d'un fort consensus politique, économique et social. Ce terrain encore trop déserté par la communauté scientifique permet de penser des ponts entre une sociologie de l'éducation et une sociologie du travail. Une approche par référentiel « des métiers de la relation client.e » permet d'identifier les opportunités professionnelles théorique proposer par le monde de l'éducation nationale et de les comparer avec la réalité du secteur tertiaire marchand.

**LEPERS Eléonore**, Université de Lille, [eleonore.lepers@univ-lille.fr](mailto:eleonore.lepers@univ-lille.fr)

#### **La fonction de formateurs d'adultes dans le cadre du dispositif "SIEG Compétences clés" : entre autonomie et contraintes institutionnelles. [Eléonore LEPERS]**

Les formations relatives aux compétences clés s'inscrivent dans le cadre de la formation professionnelle continue. Le SIEG compétences clés (2018-2023) est un dispositif des Hauts-de-France qui propose trois programmes visant la remédiation des savoirs de base, l'insertion sociale et professionnelle ainsi que la lutte contre l'illettrisme. Il s'adresse à des demandeurs d'emploi, à des personnes pas qualifiées ou peu, à des primo-arrivants. Les parcours de formation sont ainsi individualisés pour répondre à leurs besoins. Ils sont animés par des professionnels chargés d'accompagner les stagiaires dans leurs démarches d'autonomisation et/ou de retour à l'emploi. En dépit du développement de ce secteur de la formation lié à l'insertion et à la remise à niveau des savoirs de base, ces acteurs manquent encore de reconnaissance et connaissent des conditions précaires d'exercice de leur activité. Aussi, comment les formateurs « compétences clés » perçoivent-ils les contraintes institutionnelles et pédagogiques auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de la construction de leur identité professionnelle et de leur processus de professionnalisation ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête qualitative au sein de deux centres proposant des formations dans le cadre du dispositif SIEG compétences clés dans les Hauts-de-France. Nous avons ainsi interrogé dix formateurs par entretiens semi-directifs et mené six observations directes. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier les contraintes perçues par ces formateurs et les enjeux liés à leur processus de professionnalisation.

**BECERRIL ORTEGA Raquel**, HESAV Haute Ecole de Santé Vaud, HES-SO Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Switzerland & Université de Lille, [raquel.becerril@hesav.ch](mailto:raquel.becerril@hesav.ch)

## Une analyse des besoins pour co-concevoir des formations en simulation [Raquel BECERRIL ORTEGA]

Associée d'emblée à une innovation pédagogique, la simulation est perçue par les acteur-trice-s de la formation en santé comme une démarche pédagogique capable de répondre à plusieurs enjeux. Elle répond d'abord à un questionnement d'ordre éthique. Le principe "jamais la première fois sur un patient", peu réaliste à mettre en oeuvre, s'affiche désormais explicitement dans divers programmes nationaux et internationaux relatifs au mouvement dénommé *safety patient*. Ensuite, la simulation s'inscrit dans un paradigme émergent qui consiste à passer d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline, à une formation centrée sur l'apprentissage, où l'étudiant-e se voit confier un rôle actif durant sa formation (Lison & Jutras, 2014). Enfin, sous l'injonction à promouvoir la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur (Jorro, 2013), la simulation apparaît comme une possible entrée dans les apprentissages professionnels (Fauquet-Alejehine & Pehuet, 2011). Dans un contexte de développement de la simulation, cette communication porte sur une analyse des besoins de formation (Becerril-Ortega & Levené, 2022) qui vise à identifier différents leviers d'action. Environ 70 participant-e-s contribuent durant l'année 2022 à cette démarche. Les résultats préliminaires montrent : i. Les enseignant-e-s de cette institution possèdent une culture générale en sciences de l'éducation et de la formation qu'ils et elles réinvestissent aisément dans la simulation ; ii. Des conceptions de l'enseignement par la simulation plutôt positives et qui véhiculent une certaine image *a priori* de cette modalité d'enseignement ; iii. Une diversité des pratiques liées à l'enseignement par la simulation (contenus, modalités, registres, etc.) ; A partir de ces résultats, un certain nombre de préconisations sont proposées et des formations sont co-élaborées afin d'impulser une communauté de pratiques en simulation et promouvoir la co-conception de nouvelles simulations.

LEVENÉ Thérèse, Université de Lille, [therese.levene@univ-lille.fr](mailto:therese.levene@univ-lille.fr)

## Les besoins de formation et leur identification. Les pratiques d'analyse des besoins de formation des futur.es entrepreneur.euses [Thérèse LEVENÉ]

Notre communication vise à contribuer à une réouverture du débat théorique, épistémologique et praxéologique sur la question des besoins en formation en explorant la dialectique besoins, demandes et offres de formation. Sur le plan épistémologique les relectures de Sève (1972, 1980), Grevet (1975), Chombart de Lauwe (1975) ou encore Terrail (1975) et plus récemment Gindin (2013), permettent de dépasser deux conceptions qui apparaissent comme des impasses pour penser les besoins : une conception biologique et une conception idéaliste des besoins, conceptions souvent associées. Avec Malglaive (1981) nous pouvons distinguer les besoins objectifs de formation, des besoins subjectifs et des besoins sociaux. La célèbre étude de Barbier et Lesne (1977) apporte une méthodologie pour une analyse concrète des besoins en formation. Enfin Pastré, Mayen, Vergnaud (2006) rappellent que l'ingénierie de formation se concrétise principalement dans deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction de dispositifs de formation. A l'appui des travaux menés par ces auteurs de référence, nous aborderons les difficultés liées à l'analyse et l'identification des besoins de formation et ferons état des résultats d'une étude des pratiques d'analyse des besoins de formation des futur.es entrepreneur.euses (Debarge, 2021). Le choix de ce domaine à la fois marginal et relativement nouveau reposait notamment sur deux présupposés opposés : on pouvait penser que cette étape du diagnostic devait être ignorée par ces organismes de formation au regard du marché en expansion que représente cette nouvelle offre à destination de futur.es entrepreneur.euses et d'une certaine urgence à occuper une place dans ce marché ; à l'inverse on imaginait que les contenus de l'offre (travail sur des compétences transversales) exigeaient



et se prêtaient même à un diagnostic des besoins de formation. La présentation de la construction de l'enquête quantitative et de ses résultats ouvre des perspectives d'ordre pratique et méthodologique que nous souhaitons partager et approfondir.

#### Axe 4. La formation : levier de transformation du travail

**PERRIER Sarah**, Université Rouen Normandie, [sarah.perrier@univ-rouen.fr](mailto:sarah.perrier@univ-rouen.fr) ;  
**SAVARIEAU Béatrice**, Université Rouen Normandie, [beatrice.savarieau@univ-rouen.fr](mailto:beatrice.savarieau@univ-rouen.fr)

##### **La recherche-action collaborative levier d'évolution de la culture professionnelle des formateurs en Centres de Formation d'Apprentis ? [Sarah PERRIER, Béatrice SAVARIEAU]**

Notre recherche prend place sur le terrain des Centres de Formation d'Apprentis (CFA) en Normandie. Les formateurs d'apprentis sont des professionnels de leurs domaines d'intervention et n'ont pas toujours reçu de formation au face à face pédagogique. Ce groupe professionnel n'est pas professionnalisé, et émet un besoin, dans un contexte dans lequel la Direction émet une injonction. Notre approche par la recherche-action à visée collaborative (RAC), interroge une voie du processus de professionnalisation par la réflexivité, en fournissant les modalités d'une révision permanente (Les chercheurs ignorants, 2015). Nous interrogeons dans cette communication la RAC comme une forme de formation qui permet l'évolution de la culture professionnelle des formateurs de CFA, et agit comme un levier de transformation du travail. Notre étude est à la fois longitudinale et collaborative. La RAC se déroule suivant plusieurs ateliers collaboratifs AVEC (et non SUR) les formateurs (Desgagné et Bednarz, 2005), dont la scénarisation et l'animation intègrent des méthodes innovantes, et qui suit les étapes d'une recherche. Les formateurs qui y collaborent sont également interrogés en amont et en aval de la recherche, grâce à des entretiens dont l'analyse des résultats permet d'étudier ces évolutions. Les premiers résultats mènent davantage vers une logique de culture d'activité (Albero & Thievenaz, 2022, p. 21) : par la co-construction de modalités de réflexivité, les collaborateurs atteindraient une prise de conscience et de confiance qui mène à une transformation de l'identité professionnelle de ces formateurs d'apprentis, dans une approche collective locale du métier.

**DORMOY-RAJRAMANAN Christelle**, Université/INSPE de Lille, [christelle.rajramanan@univ-lille.fr](mailto:christelle.rajramanan@univ-lille.fr) ; **SAUNIER Emilie**, Université/INSPE de Franche-Comté, [emilie.saunier-pilarski@univ-fcomte.fr](mailto:emilie.saunier-pilarski@univ-fcomte.fr)



**Ce que la sociologie fait à la professionnalité des apprenti.e.s enseignant.e.s et CPE. Questionner l'articulation entre formation et pratiques professionnelles [Christelle DORMOY-RAJRAMANAN, Emilie SAUNIER]**

La formation des futur.e.s enseignant.e.s et CPE fait fréquemment l'objet de réflexions sur l'articulation entre apprentissages universitaires et professionnels (Benveniste, 2018; Perrenoud et *al.*, 2008 ; Étienne et *al.*, 2009 ; Buhot et Cosnefroy, 2011). En particulier, l'idée d'un hiatus à dépasser entre formation initiale, jugée trop « théorique », et « terrain » est souvent mise au coeur des débats. Cette représentation est notamment à l'origine de l'obligation faite aux INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), dans le cadre de la réforme initiée par le ministère Blanquer en 2019, d'inclure 30% de professionnels de terrain parmi les équipes de formateurs. Dans ce contexte, il nous est apparu nécessaire d'interroger, en prenant appui sur une enquête, la manière dont les futur.e.s enseignant.e.s et CPE appréhendent la formation en INSPE et son utilité pour la construction de leur professionnalité. Nous avons plus spécifiquement souhaité axer notre étude sur une dimension de la formation souvent considérée comme trop "abstraite", les formations dites "transversales", et parmi celles-ci l'enseignement de la sociologie, portant sur les inégalités sociales ou de genre. À partir d'un questionnaire diffusé dans plusieurs INSPE, nous avons interrogé les étudiant.e.s inscrits dans différents parcours de formation (parcours "professeur des écoles", "second degré", "encadrement éducatif") sur la place des enseignements de sociologie portant sur les inégalités sociales ou de genre dans leur formation, les perceptions qu'ils et elles en ont, ainsi que leurs possibles retombées professionnelles.

**SAMSON Dominique**, Cergy Paris Université (CY), [dominique.samson@cyu.fr](mailto:dominique.samson@cyu.fr)

**Une pratique d'écriture universitaire pour transformer le travail : le mémoire du M2 Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel (FFAP) [Dominique SAMSON]**

Notre communication cherche à prendre la mesure de l'impact d'un mémoire d'un M2 sur le rapport au travail et la posture professionnelle. Ce M2 s'adresse à des professionnels des métiers de la relation (Demailly, 2008), en poste dans les secteurs du social, de la santé, de l'éducation et de la formation, qui cherchent à développer leurs expériences d'accompagnement individuel et/ou collectif. Le mémoire privilégie la conception, la mise en oeuvre et l'analyse de dispositifs d'accompagnement et de formation sur leur terrain professionnel. Pour ce faire, les étudiants puisent dans les enseignements méthodes et démarches telles que l'analyse de pratiques, le dessin réflexif, l'entretien d'explicitation, le photolangage®, la conduite de groupe. Tout au long du parcours, il y a un va et vient organisé entre les cours, la production d'écrits, dont le mémoire, et ce qu'ils vivent sur le terrain, visant à installer les étudiants dans une pratique d'écriture au long cours dans laquelle l'écriture en première personne est privilégiée. Nous nous demandons en quoi cette pratique d'écriture universitaire vient questionner leurs rapports au travail et leur posture professionnelle, voire les modifier ? Quelle est l'importance du mémoire ? Peut-on lui attribuer un rôle performatif (Austin, 1962) – *si écrire c'est faire* ? – permettant la mise en place de dispositifs instituants bousculant l'institué des établissements ? Ou au contraire, alimente-t-il des processus d'institutionnalisation en cours ? Dans cette perspective, il s'agira d'analyser un corpus d'écrits produits durant le master, composé du mémoire, d'un écrit intermédiaire (TER) et des bilans individuels de fin de formation produits par trois promotions successives.

**DELBREIL Manon**, Université Toulouse Jean-Jaurès, [manond114@gmail.com](mailto:manond114@gmail.com)

## **Interroger le travail des sapeurs-pompiers pour penser la formation en situation de travail. Le cas d'une recherche-intervention au Service Départemental d'incendie et de Secours de la Haute-Garonne [Manon DELBREIL]**

Dans la synergie de l'Approche Par Compétences (désormais APC), instaurée depuis la réforme de 2013, le Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne tend à développer des parcours de formation incluant la multimodalité pédagogique. La recherche-intervention (Broussal et al., 2015), menée dans le cadre de notre thèse CIFRE avec et par les sapeur·ses·pompiè·res hauts-garonnais·ses (désormais SP) pose la question d'une perméabilité entre les mondes du travail et de la formation. Une ingénierie de la formation (Ardouin, 2017) est conduite afin d'analyser, concevoir, mettre en oeuvre et évaluer trois DEFEST, Dispositifs Expérimentaux de Formation En Situation de Travail. Penser la formation en situation de travail demande de s'intéresser au travail, objet de notre diagnostic, en tant que lieu d'acquisition des compétences du SP. A travers huit entretiens semi-directifs et une démarche d'enquête socio-ethnographique comprenant des observations participantes, nous nous sommes intéressée au travail SP selon trois prismes : le travail en situation opérationnelle, en situation hors-opérationnelle et en mise en situation professionnelle. L'objectif poursuivi est de décrire, analyser et comprendre le point de vue de celles et ceux qui oeuvrent au travail. Les résultats montrent que le travail planifié en centre de secours vise à donner un cadre, là où l'incertitude des interventions rencontrées est caractéristique du travail SP. Par ailleurs, la valorisation des interventions marquantes ne dévoile qu'une image partielle du travail SP, soumis à une identité professionnelle mouvante. Pour conclure, s'interroger sur la nature même du travail SP nous a permis d'identifier différentes zones de tensions, qu'elles soient identitaires, temporelles, motivationnelles ou d'apprentissages, zones pouvant devenir des interstices pour envisager la formation dans et par le travail SP.

**FORETS Mathieu**, Université de Rouen, [mathieu.forets@univ-rouen.fr](mailto:mathieu.forets@univ-rouen.fr)

## **L'évaluation, en quête des effets de la formation à distance sur les pratiques des formateurs [Mathieu FORETS]**

Si la formation des adultes n'est pas à ce jour un axe prioritaire des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, c'est encore plus marquant pour la formation des formateurs professionnels. Il existe pour ces derniers un paradoxe entre les enjeux du métier et la réalité de la professionnalisation. Malgré tout, les formations de formateurs à distance se multiplient (exemple avec le Titre Professionnel de Formateur Professionnel d'Adultes encadré par le Ministère du travail). Or, après une tentative de clarification de ce qu'est la formation et le formateur professionnel et une enquête exploratoire basée sur différents travaux issus de deux moteurs de recherche (Thèse.fr et Distances et Médiatisations des Savoirs), nous avons pu catégoriser les différentes évaluations à ce jour constatées sur la formation à distance des formateurs. Nous en concluons que les effets sur la professionnalisation via les pratiques professionnelles sont peu étudiés alors que le questionnement semble stratégique pour cerner les relations entre le métier de formateur et les adaptations aux enjeux d'une double transformation nécessaire (celle que le formateur obtient en se formant (le formateur apprenant) et celle qu'il doit générer en formant (le formateur avec ses apprenants)). En résumé, dans une période où les formations à distances se développent, il est nécessaire de s'interroger sur les transformations éventuelles générées sur le travail de formateur.

**PHILIPPOT Guillaume**, université de Rouen, CESISMA-CHU Martinique, [guillaume.philippot@chu-martinique.fr](mailto:guillaume.philippot@chu-martinique.fr) ; **SAVARIEAU Béatrice** (MCF HDR, CIRNEF), université de Rouen, [beatrice.savarieau@univ-rouen.fr](mailto:beatrice.savarieau@univ-rouen.fr)

### **Professionaliser des formateurs à la pratique de simulation en santé, effets rétroactifs de la mise en œuvre d'une réflexivité dans l'action [Guillaume PHILIPPOT, Béatrice SAVARIEAU]**

La simulation en plaçant les apprenants comme acteurs principaux de la stratégie d'apprentissage, participe au changement de paradigme de la pédagogie universitaire en médecine. Avec la réflexivité et l'accompagnement des tuteurs au cœur du débriefing et du débriefing de débriefing, la simulation est une méthode contribuant à la professionnalisation et l'évaluation formative des formateurs en cours d'apprentissage d'un centre de simulation en santé. La formation de formateur sur laquelle porte cette recherche s'intitule « devenir formateur en simulation en santé », elle est réalisée par un organisme de formation continue depuis 6 ans et en 2021 ce dispositif a été transformé en attestation universitaire. Cette formation se déroule sur 5 jours consécutifs de formation initiale puis deux jours de tutorat en situation authentique d'enseignement. Un portfolio permet à l'apprenant formateur de s'autoévaluer, de noter les traces d'apprentissages et d'être autoévalué par le formateur de formateurs. Notre méthodologie portera sur l'exploration et une tentative de mesure des compétences en pédagogie active, dont en particulier les critères de réflexivité d'un groupe enseignants en santé au fil de leur parcours de professionnalisation de formateurs en simulation (formation initiale + tutorat). L'analyse des questionnaires contribuera à la construction de la grille d'analyse des portfolios, dont l'élaboration fait partie d'un travail de thèse.

**ROUX Christèle**, L'Institut Agro Dijon, [christele.roux@agrosupdijon.fr](mailto:christele.roux@agrosupdijon.fr) ; **HERAUT Françoise**, L'Institut Agro Dijon, [francoise.herault@agrosupdijon.fr](mailto:francoise.herault@agrosupdijon.fr) ; **BELOUET Catherine**, L'Institut Agro Dijon, [catherine.belouet@agrosupdijon.fr](mailto:catherine.belouet@agrosupdijon.fr) ; **BONDOUX Sabrina**, L'Institut Agro Dijon, [sabrina.bondoux@agrosupdijon.fr](mailto:sabrina.bondoux@agrosupdijon.fr)

### **Une évaluation certificative apprenante pour transformer le travail des formateurs des centres de formation agricole [Christèle ROUX, Françoise HERAULT, Catherine BELOUET, Sabrina BONDOUX]**

Former les professionnels de l'agriculture dans un contexte de transition agroécologique et de rénovation des diplômes selon l'approche capacitaire renforce la nécessité pour les formateurs des centres de formation agricole de développer de nouvelles compétences pour concevoir des parcours de professionnalisation individualisés et des modalités de formation et d'évaluation prenant davantage appui sur les situations de travail. En charge d'accompagner ces transformations de l'appareil de formation continue et d'apprentissage agricole, nous avons engagé la conception d'unités de certification, la construction de situations d'évaluation et la reconception de modules courts de formation de formateurs à partir du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle (Tourmen,

2014). Considérant que la formation peut difficilement à elle seule transformer les pratiques professionnelles sans l'évolution concomitante des organisations de travail, nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible de concevoir une certification permettant d'être à la fois un puissant levier de développement professionnel et de transformation du travail dans les centres de formation. Nous avons nommé cette vision de l'évaluation certificative qui sort de la logique de contrôle, s'inscrit dans le paradigme de l'évaluation située et formatrice (Vial, 2012) et considère la compétence comme une dynamique, l'évaluation certificative « apprenante ». Mais à quelles conditions serait-elle possible ? Cette communication présentera les fondements et les résultats de ce travail d'ingénierie à partir de deux exemples significatifs de l'activité des formateurs : "Evaluer une capacité en situation professionnelle" et "Individualiser un parcours de formation".

MICHEL Claire, Université de Tours, [claire.michel@univ-tours.fr](mailto:claire.michel@univ-tours.fr)

### **Le dispositif de formation en travail social : levier ou frein au travail d'éducateur spécialisé ? [Claire MICHEL]**

Comme le souligne très justement Robert Castel, le travail des éducateurs spécialisés relève d'avantage « d'une bouffée d'oxygène qui améliore à la marge les conditions de vie des bénéficiaires [mais] sans pouvoir les transformer » (Castel, 2009, p. 236-237). Or, le dispositif de formation, réformé en 2018, très normatif, s'organise essentiellement autour des référentiels de compétences et des épreuves de certification, en appui de l'alternance. Ce découpage tend cependant à rendre invisible le terme *éduquer*, lequel nous apparaît bien plus complexe que l'application de procédures standardisées en vue de tenter de remédier aux difficultés rencontrées par les bénéficiaires du travail social. Par ailleurs, « l'approche par les compétences aurait pour corollaire d'affaiblir l'effet formation sur les personnalités, les capacités personnelles et, dans une moindre mesure, l'acquisition d'une posture professionnelle » (Geste ; Dubouchet, 2013, p. 16). Dès lors, de quelle manière le dispositif de formation des éducateurs spécialisés pourrait-il constituer un espace de construction professionnelle favorisant la transformation d'un travail social qui semble aujourd'hui bien éloigné de la manière dont il se décrit ? Cette communication cherche à identifier les principales difficultés que fait naître le dispositif de formation actuel en matière d'adéquation aux attentes des néo professionnels et des usagers, puis mettre en lumière puis interroger les possibilités de former des praticiens réflexifs à travers les approches biographiques et ainsi favoriser ainsi une meilleure prise en compte de l'impact des enjeux sociaux sur les individus dans l'accompagnement socio-éducatif.

GHESQUIERE Isabelle, Université de Lille, [Isabelle.ghesquiere@univ-lille.fr](mailto:Isabelle.ghesquiere@univ-lille.fr) ; PETIT Lucie, Maîtresse de conférences, [lucie.petit@univ-lille.fr](mailto:lucie.petit@univ-lille.fr)

### **Promouvoir la situation de travail comme lieu de formation : quels enjeux, quelles transformations pour les encadrants ? [Isabelle GHESQUIERE, Lucie PETIT]**

Dans les parcours de formations professionnelles continues, les temps planifiés en entreprise questionnent sur la nature et les modalités des apprentissages sur le terrain professionnel. L'action de formation en situation de travail (AFEST) introduite dans la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel semble avoir rebattu les cartes en considérant que les situations de travail sont un matériel pédagogique à part entière. Mais qu'en est-il vraiment ? Quelles sont les conséquences de la reconnaissance de la situation de travail comme lieu de formation, et pas uniquement d'apprentissage sur le tas ou de mise en pratique de la théorie, notamment lors de stages courts ? Cette

contribution repose sur les premiers résultats de l'évaluation d'une expérimentation menée par un organisme de formation, dont la finalité est la modernisation de son ingénierie et de ses méthodes pédagogiques relatives aux métiers de la propreté, et l'amélioration du taux d'insertion dans l'emploi des stagiaires suivant un parcours dans cette filière. Elle s'intéresse plus spécifiquement aux données recueillies auprès des encadrants de terrain des entreprises de propreté ayant participé à l'expérimentation et accueilli des stagiaires du prestataire de formation.

**DOUBLET Marie-Hélène**, Université de Tours, [marie.helene.doublet@wanadoo.fr](mailto:marie.helene.doublet@wanadoo.fr)

### **Nouvelles dynamiques de professionnalisation : questionner le travail pour le transformer, l'exemple de la formation des CEP [Marie-Hélène DOUBLET]**

Dans un contexte général d'incertitude, on peut évoquer la crise profonde et durable du travail et la nécessaire reconfiguration des activités de formation pour y faire face. Les dispositifs de professionnalisation des adultes doivent assumer deux finalités. L'une renvoie à l'enjeu du développement professionnel individuel puisque chacun est enjoint de se former lui-même et de devenir l'entrepreneur de sa propre employabilité. L'autre porte l'enjeu de la transformation du travail dans un contexte où la formation continue est plus orientée vers des visées sociotechniques d'adaptation du sujet à l'évolution du travail (Eneau, Bertrand, Lameul, 2012). Il est alors intéressant de considérer comment, par quelles transformations, la formation peut être source de questionnement et d'évolution du travail et de ses acteurs. En charge pour partie de la formation des conseillers CEP des actifs en poste, Nous analyserons dans cette communication cette expérience de formation et ses résultats à partir du modèle d'apprentissage transformateur (Mezirow, 2001) en décrivant les étapes du processus de développement de l'agir communicationnel, basé sur la réflexivité et la distance critique (Duchesne, 2010). Après une présentation rapide du dispositif (contexte, étapes, objectifs) nous analyserons l'acte de recherche en tant que processus formatif et transformatif, ses multiples dimensions, temporalités et limites pour les stagiaires en termes de développement de capacités critiques et argumentatives, pour le travail en termes d'évolution des schémas et conceptions structurant le métier.

**MONTEILLET Yves**, Pro Sapiens, [ymonteillet@gmail.com](mailto:ymonteillet@gmail.com)

### **Co-dire » le travail pour réarticuler l'emploi et la formation [Yves MONTEILLET]**

En quoi « Co-analyser » et « Co-dire » le travail entre salariés, employeurs, mais aussi acteurs de l'insertion sont-ils susceptibles de faire émerger de nouvelles modalités de formation et « d'appariement » dans l'emploi. Comment cela impacte-t-il l'action des formateurs et des tuteurs et les stratégies de formation ? Ces pratiques peuvent-elles influencer sur les trajectoires professionnelles des salariés et des demandeurs d'emploi ? Quels impacts ont-elles sur les organisations de travail ? Cette communication présente différentes expérimentations conduites à travers le territoire (territoire zéro chômeur, alternance, AFEST,...) en utilisant pour ce faire deux applications numériques créées spécialement pour permettre de co-analyser de co-exprimer le travail en partageant des verbalisations situées et filmées du travail au sein de communautés numériques. Ces expérimentations ont révélé l'effet bénéfique d'une dialectique organisée du travail sur le développement de compétences, l'amélioration qualitative du travail et l'établissement de dynamiques d'emploi entre parties prenantes intéressées.

**REGNIER Claire**, IRTS de Franche-Comté, [Claire.regnier@irts-fc.fr](mailto:Claire.regnier@irts-fc.fr) ; **CREUX Gérard**, IRTS de Franche-Comté, [gerard.creux@irts-fc.fr](mailto:gerard.creux@irts-fc.fr)

## **Le travail social à l'épreuve des référentiels de formation : les transformations d'un champ professionnel à travers une analyse sémantique [Claire REGNIER, Gérard CREUX]**

Si la formation des travailleurs sociaux est construite sur une alternance théorie-pratique, il n'en reste pas moins qu'elle est basée sur des référentiels. Ils permettent ainsi de situer le professionnel en devenir mais également de se situer en tant que professionnel. À partir d'une analyse lexicométrique (réalisée par le logiciel Iramuteq) de 7 référentiels de formation des métiers du travail social, l'objectif est de dégager ce qui est attendu aujourd'hui de ces formations professionnelles du travail social et dans quelle mesure ce qui est au fondement historique de l'identité des travailleurs sociaux se retrouve ou non dans les référentiels de formation. Un examen de ces référentiels ne peut faire l'économie d'un détour historique afin de mieux comprendre le modèle qui s'impose dans le champ du travail social aujourd'hui, car ce dernier a subi de nombreuses transformations au fil du temps et plus particulièrement depuis la loi 2002-2, dite de « modernisation sociale ». Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse que les valeurs fondamentales des professionnelles (philanthropique, don de soi, etc.) ne sont plus une prérogative essentielle à l'exercice du métier de travailleur social, voire qu'elles se sont « dissoutes » au profit de nouvelles formes d'accompagnement rationalisées, au plus de près de l'usager, qui s'inscrit dans une « logique de résultat » et gestionnaire (Chauvière, 2007) tant pour le travailleur social que pour la personne accompagnée qui devient « actrice » et en même temps « responsable » de sa situation.

**SALTARELLI Beatrice**, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, [b.saltarelli@iusve.it](mailto:b.saltarelli@iusve.it) ; **MIATTO Enrico**, IUSVE- Istituto Universitario Salesiano di Venezia-Italy, [e.miatto@iusve.it](mailto:e.miatto@iusve.it)

## **Abductive reasoning at university: a training opportunity for future educators [Béatrice SALTARELLI, Enrico MIATTO]**

The starting point of this paper is that training during working time can be considered as a self-activated process, in which the adult worker not only participates but also takes responsibility from the beginning. The question that guided the study is: under what conditions is it possible for this process to take place? The hypothesis is that one of the conditions is the capacity of the worker to access the assumptions with which she or he interprets events, beyond the capacity to interpret the events themselves. The other hypothesis is that this capacity should be explicitly included in the educational goals of university activities. In order to verify the consistency of this perspective with the empirical data, we focused on the training of future educators from the Science of Education course in a University Institute in Italy (IusVe). The nature of professional practice in education sees the prevalence of abductive reasoning, thus facilitating the proposal of a training work to students in order to enhance this capacity. A specific training process have been proposed to students. They had to record details of some traineeship experiences in a diary. An individual self-reporting step was followed by a sharing process with peers. In a third step, experiences were commented by students and a teacher. Preliminary results seem to show a generally limited awareness of the students about the relationships between underlying assumptions and subsequent actions of the educational work. Further investigations are required to better define the specific role of sharing experiences in groups of peers, and/or receiving feed-back form the teacher. Promising positive effects of such a training process could be related to a better skill to recognize personal assumptions and to negotiate them with the others.

## Axe 5. Numérisation du travail et transformation de la formation à l'heure du *big data*

**BETTON Emmanuelle**, Cnam, Hesam université, [emmanuelle.betton@lecnam.net](mailto:emmanuelle.betton@lecnam.net) ; **BALAS Stéphane**, Cnam, Hesam université, [stephane.balas@lecnam.net](mailto:stephane.balas@lecnam.net)

### **La réingénierie pédagogique multimodale, travail invisible du formateur [Emmanuelle BETTON, Stéphane BALAS]**

Le propos de cette communication est de partager nos interrogations et notre expérience autour des enjeux du travail des formateurs confrontés à la nécessité de « basculer à distance » ou de digitaliser tout ou partie d'une formation. Pour éclairer cette question, nous partons du travail de conception et d'animation pédagogique réalisé dans le cadre d'une unité d'enseignement de formateurs proposée au CNAM, intitulée « Outils, usages et pratiques du numérique en pédagogie ». Le travail de réingénierie multimodale requis par la transformation digitale d'une formation suppose d'être en mesure de clarifier les choix et positionnements pédagogiques adoptés jusque-là en présentiel. Or, ces choix sont rarement explicités et encore moins formalisés car ils relèvent d'ajustements en situation et d'habitudes incorporées. Dès lors, le travail de réingénierie que doit nécessairement conduire le formateur s'il souhaite proposer une offre de formation multimodale se trouve en partie invisibilisé, sous-estimé par les formateurs eux-mêmes et le plus souvent nié par les institutions. Cette invisibilité conforte un « impensé pédagogique » au coeur du travail de transformation digitale des formations. Dans le cadre de l'unité de formation de formateurs que nous conduisons au CNAM, convaincus de ce risque d'invisibilisation, nous visons une prise de conscience par les formateurs que tout travail de réingénierie passe d'abord par une explicitation des choix et positionnements pédagogiques qu'ils adoptent habituellement en présentiel. Pour cela, nous les accompagnons dans l'écriture ou la réécriture de leurs scénarios pédagogiques (séquençage, découpage des séquences en activités pédagogiques, consignes...) tout en les invitant à questionner les demandes de transformation digitales auxquelles ils répondent. Ce faisant, un tel travail conduit souvent les formateurs à envisager de nouvelles situations d'apprentissages, permises par la multimodalité, et ainsi à ouvrir le champ des possibles pédagogiques.

**HOBLINGRE Hélène**, Université de Lille, [Helene.hoblingre@univ-lille.fr](mailto:Helene.hoblingre@univ-lille.fr) ; **AIT-M'BARK Mohammed**, Université de Lille, [mohamed.ait-m-bark@univ-lille.fr](mailto:mohamed.ait-m-bark@univ-lille.fr)

### **Le sentiment d'efficacité personnelle chez les conseillers Pôle emploi confrontés à la plateforme Emploi store [Hélène HOBLINGRE ; Mohamed AIT M'BARK]**

L'expansion des TIC s'accompagne d'une mutation du travail et des pratiques professionnelles (Benedetto-Meyer & Boboc, 2021). Dans ce contexte, le sentiment qu'a l'individu de pouvoir faire face à ces situations nouvelles engage l'utilisation des TIC au travail et le développement professionnel. Ainsi, il apparaît intéressant d'aborder l'évolution des pratiques du fait du numérique sous le prisme du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2003), lequel a été identifié comme un indicateur de développement professionnel (Marcel, 2009). Des enquêtes menées sur des enseignants ont montré que l'usage des TIC peut favoriser l'élévation du SEP à condition que cette utilisation soit maîtrisée ou que l'individu ait été formé (Heutte & Tempez, 2008). Par ailleurs, on observe une corrélation entre l'intégration des TIC à l'activité professionnelle et la perception qu'a l'individu de sa propre efficacité dans ce domaine (Abbitt & Klett, 2007). Nous proposons de compléter ces recherches

en ayant soin de nous intéresser à des métiers autres que ceux de l'enseignement. L'intérêt de cette étude est de repérer les conditions qui favorisent le développement professionnel, dans l'héritage de travaux en éducation de Day (2004). Ainsi, nous prendrons pour public les conseillers en insertion professionnelle de Pôle Emploi. La question qui nous guidera est la suivante : le sentiment d'efficacité personnelle de ces conseillers se manifeste-t-il lorsqu'ils sont confrontés à la Plateforme Emploi Store ? Nous réaliserons une série d'entretiens exploratoires semi-directifs en poursuivant les deux objectifs suivants : identifier les compétences nouvellement requises par l'utilisation d'Emploi Store dans le cadre de l'accompagnement ; repérer des indicateurs de SEP chez les conseillers et ainsi des situations propices au développement professionnel.

**VERQUIN SAVARIEAU Béatrice**, Université de Rouen Normandie,  
[beatrice.savarieau@univ-rouen.fr](mailto:beatrice.savarieau@univ-rouen.fr)

### **Le rôle de l'espace dans les transformations des professionnalités. En quête des effets d'un stage réalisé en formation à distance [Béatrice VERQUIN SAVARIEAU]**

Cette communication questionne le stage en formation à distance des étudiants inscrits en formation professionnelle continue et notamment les activités prises en charge dans une situation qui s'apparente à une action de formation en situation de travail. Si cette action reste à construire, elle interroge les conditions de l'apprentissage en vue de la transformation du travail et/ou de la professionnalité des personnes et en conséquence, elle brouille les repères pédagogiques habituelles et oblige à repenser la place, le but et les modalités de l'expérience au sein du dispositif de formation. Ce dispositif pédagogique au sens « *d'élément déclencheur* » s'apparente à une approche de la formation par le « *workplace learning* » soit de « *l'apprentissage en situation de travail* ». Parmi les conditions susceptibles de favoriser cet apprentissage, les auteurs (Billett, 2016 ; 2009 ; Bourgeois & Durand, 2012 ; Depover & Marchand, 2002) qui inscrivent leurs travaux dans ce courant, insistent sur l'importance des interactions entre, d'une part, les facteurs individuels (caractéristiques individuelles des sujets comme les comportements et l'engagement) et, d'autre part, les facteurs situationnels (caractéristiques de l'environnement de travail).

**CLERGET Jérôme**, Université Rennes 2, [jerome.clerget@univ-rennes2.fr](mailto:jerome.clerget@univ-rennes2.fr) ; **LAFONTAINE Antoine**, Institut de recherche en santé, environnement et travail, [antoine.lafontaine@univ-rennes1.fr](mailto:antoine.lafontaine@univ-rennes1.fr)

### **Innovation pédagogique et Learning Analytics dans l'enseignement supérieur : une approche par les Small Data [Jérôme CLERGET, Antoine LAFONTAINE]**

Les évolutions de l'enseignement supérieur (massification des effectifs, diversification des publics) ont abouti à une incitation institutionnelle faite aux enseignants à innover sur un plan pédagogique, pour prendre en compte la diversité des étudiants et favoriser leur réussite. A Rennes, des établissements d'enseignement supérieur se sont associés pour donner naissance au projet DESIR (2017-2021), « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes », lauréat de l'appel à projets national DUNE, « Développement d'Universités Numériques Expérimentales » (ANR, PIA 3), qui avait pour objectif de contribuer à transformer les pratiques pédagogiques universitaires par les usages des technologies numériques. Des projets pédagogiques portés par des enseignants furent ainsi déployés dans différentes disciplines. Dans cette perspective, le projet DESIR a constitué un espace de réflexion et d'expérimentation notamment autour des *Learning*

*Analytics*, qui permettent une meilleure connaissance et compréhension des apprenants. Le choix fut fait de proposer un accompagnement aux enseignants porteurs de projets pédagogiques innovants, basé sur une approche de type *Design Based Research* et reposant sur l'usage des données issues de leurs propres cours (*Small Data*). À partir d'une approche qualitative, nous présenterons les résultats d'une étude basée sur une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012) d'un corpus composé d'entretiens semi-directifs effectués auprès de six enseignants porteurs de projets ainsi que des enregistrements de séminaires collectifs et du rapport d'activité des *Data Scientists* ayant accompagné les projets. Les résultats tendent à montrer, chez les enseignants porteurs de projets, un engagement dans une réinvention de l'alignement et du design des cours à l'aide des *Learning Analytics*, évitant l'écueil d'une simple technologisation des enseignements.

**PAPADOPOULOU Melpomeni**, Université de Tours, [Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr](mailto:Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr); **BLUTEAU Marie**, Centre National Pédagogique des MFR, [marie.bluteau@mfr.asso.fr](mailto:marie.bluteau@mfr.asso.fr)

### **Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation [Melpoméni PAPADOPOULOU, Marie BLUTEAU]**

La présente étude s'intéresse aux spécificités de l'ingénierie des formations hybrides et des formations ouvertes et à distance (FOAD) à visée professionnalisante. Elle cherche à identifier les principaux éléments d'une telle ingénierie qui tend à lier le monde de la formation et le monde du travail. L'alternance intégrative a été particulièrement étudiée pour le rapprochement qu'elle permet entre le lieu de stage de l'apprenant et la théorie enseignée en centre de formation. Son objectif est d'offrir à l'adulte la possibilité de donner du sens à ses démarches de formation et professionnelles. Elle vise également la conscientisation des compétences acquises lors de ses expériences antérieures. Or, l'évolution sociétale questionne les transformations en formation d'adultes, due notamment à la place de plus en plus centrale qu'occupent les nouvelles technologies. L'ingénierie des FOAD intégratives (FOADI) s'appuie sur les principes des formations traditionnelles par alternance les transposant dans un contexte nouveau. Comment cette ingénierie peut répondre aux enjeux des formations professionnelles ? Pour répondre à la question, nous analysons un dispositif de formation professionnelle mis en place dans une Maison Familiale Rurale (MFR) française. Une analyse, sous forme d'étude de cas, est effectuée à partir d'un corpus comprenant les entretiens des formateurs, les documents d'ingénierie, les entretiens avec les alternants. L'analyse des caractéristiques de l'ingénierie de formation mise en place pour penser la professionnalisation des apprenants s'appuie sur le modèle ingénierique de la FOAD(I) (Papadopoulou, 2021) croisé avec celui des dispositifs hybrides de formations alternées (Bluteau, 2021). En conclusion, les résultats ouvriront la réflexion sur l'adaptation de l'ingénierie à distance proposée afin que l'intégration des savoirs facilite la professionnalisation des apprenants.

**BASTIANI Bruno Bastiani**, Université de Toulouse, [bastiani.br@gmail.com](mailto:bastiani.br@gmail.com)

### **Professionnalisation des formateurs : postures et ingénieries à l'épreuve du numérique [Bruno BASTIANI]**

Dans le domaine de la santé, des études montrent que des problèmes de communication et de dysfonctionnements dans les équipes génèrent des erreurs médicales, ce qui renvoie aux facteurs humains (Jaffrelot et al. (2013), avec en jeu des dimensions psychologiques, cognitives et organisationnelles. Nous nous sommes interrogés sur ce que le recours à des dispositifs numériques,



visant le développement des compétences non-techniques chez les professionnels et futurs professionnels dans des situations critiques, pouvait apporter et changer aux pratiques des formateurs. Nous avons mis en place deux recherches collaboratives concernant deux dispositifs de formation faisant appel au numérique. Ce choix est lié au caractère novateur des formations par simulation pleine échelle et des simulations de type *serious game* dans le champ de la santé, nécessitant une participation active des formateurs à la fois pour s'appropriier ces nouveaux dispositifs mais aussi pour reconsidérer leurs pratiques et leurs postures. La première recherche concernait la simulation pleine échelle (Bastiani, 2020), avec un robot tenant lieu de patient. La seconde visait la conception et la mise en œuvre d'un *serious game* (Bastiani et al., 2019). À l'issue de ces deux recherches fondées sur l'analyse de l'activité, plus particulièrement la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), et menées à l'Institut Toulousain de Simulation en Santé, nous avons pu remarquer, que l'arrivée des dispositifs numériques, nécessitait un renversement de posture chez les formateurs et une approche pédagogique renouvelée. Les résultats qui seront présentés mettent en évidence de manière singulière quatre dimensions fondatrices de la posture du formateur dans ce type de dispositif : épistémologique, axiologique, psychologique, méthodologique. Le recueil de données s'appuyait sur des captations vidéo des séances suivies d'entretiens d'auto confrontation, et sur la conduite de débriefings individuels et collectifs.