

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 symposiums

Colloque du RUMEF, Tours, 24 – 26 mai 2023

LES MÉTIERS DE LA FORMATION À L'ÉPREUVE DU TRAVAIL

Perspectives interdisciplinaires et internationales

Symposium 1 : Analyse de l'activité entrepreneuriale et entrepreneuriat éducatif. Coordination : Patricia Champy-Remoussenard ; Julien De Miribel..... 6

Communication 1 : Formes entrepreneuriales de l'activité, évolutions du travail et des concepts de l'analyse du travail..... 6

[Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Université de Lille, patricia.remoussenard@univ-lille.fr] 6

Communication 2 : Agencement du milieu de travail par l'activité entrepreneuriale..... 6

[Julien DE MIRIBEL, Université de Lille, julien.de-miribel@univ-lille.fr]..... 6

Communication 3 : Des interactions verbales écrites entre pairs autour des séquences planifiées comme moyen de transformation et de développement de l'agir enseignant. 7

[Hélène VANDERSTICHEL, Université de Lille, julien.de-miribel@univ-lille.fr]..... 7

Symposium 2 : Des méthodes de recherche au service de la fabrication d'un collectif de travail favorable au développement professionnel ? [Coordination : Pascal Simonet ; Marcos Moldano] 8

Communication 1 : Des interactions verbales écrites entre pairs autour des séquences planifiées comme moyen de transformation et de développement de l'agir enseignant. 8

[Marcos MOLDANO, Université de Genève, HEP du Canton de Vaud, *Marcos.maldonado@unige.ch* ;
Kristine BASLEV, Université de Genève, kristine.balslev@unige.ch]..... 8

Communication 2 : La photographie adressée : une méthode d'accès par l'image à l'expérience des professionnels en formation 9

[Pierre-Alain FILIPPI, Université de Sherbrooke, pierre-alain.filippi@usherbrooke.ca ; Christine FÉLIX, Aix-Marseille Université, marie-christine.felix@univ-amu.fr]..... 9

Communication 3 : Simuler des entretiens pour former des conseillers principaux d'éducation (CPE) : quel dispositif collectif pour quels effets sur la professionnalisation des étudiant.e.s ? 9

[Claire BURDIN, Université de Nantes, *Claire.burdin@univ-nantes.fr*] 9

Communication 4 : Le développement professionnel du collectif de pairs au collectif de travail. Le cas d'une intervention-recherche Clinique de l'activité dans un CFA Logistique transport. 10

[Pascal SIMONET, Université de Nantes, *Pascal.Simonet@univ-nantes.fr* ; Samira MAHLAOUI, CEREQ, *samira.mahlaoui@cereq.fr*] 10

Communication 5 : La référentialisation collective : au service des genres et styles professionnel ? 10

[Christophe GREMION, HEFP, christophe.gremion@hefp.swiss] 10



Communication 6 : Voyager dans les postures. Le cheminement des autoconfrontations. .	11
[Lise FASSIER, CCNN, <i>l.fassier@ccnn.fr</i> ; Vincent BLANC, CCNN, <i>v.blanc@ccnn.fr</i> ; Pascal SIMONET, Université de Nantes, <i>pascal.simonet@univ-nantes.fr</i> ; Grégory MUNOZ, Université de Nantes, <i>gregory.munoz@univ-nantes.fr</i>]	11
Symposium 3 : Que sait et qu'entend faire l'université des situations de travail ? [Isabelle Houot, Nathalie Lavielle-Gutnik, Emmanuel Triby]	12
Communication 1 : Communication 1. Le Retour Sur Expérience dans le cadre d'une formation universitaire : quels enjeux et atouts pour analyser les situations de travail des formateurs ?	12
[Magali ROUX, Université de Lorraine, <i>magali.roux@univ-lorraine.fr</i>]	12
Communication 2. Du portfolio « réfléchissant » au portfolio réflexif : retour sur le sujet de l'action : une expérience menée auprès des étudiants dans la LP Formation accompagnement	13
[Andrea MORALES-ARTAVIA, Université de Strasbourg, <i>amoralesartavia@unistra.fr</i>]	13
Communication 3. Outiller les acteurs et instrumenter les pratiques professionnelles en contexte de professionnalisation à l'université : une double intention formative	13
[Brigitte PAGNANI, Université de Strasbourg, <i>bpagnani@unistra.fr</i> ; Louis DURRIVE, Université de Strasbourg, <i>louis.durrive@unistra.fr</i>]	13
Communication 4. Ce à quoi nous tenons en tant qu'enseignants-chercheurs, dans la conception et l'animation d'espaces de production de savoirs partagés. Le dispositif AgoraPro et l'apprentissage expansif	14
[Elzbieta SANJICA, Université de Strasbourg, <i>elzbieta.sanojca@unistra.fr</i> ; Maël LOQUAIS, Université de Lorraine, <i>mael.loquais@univ-lorraine.fr</i> ; Anne-Gaëlle DORVAL, Université Rennes 2, <i>anne-gaëlle.dorval@univ-rennes2.fr</i>]	14
Communication 5. Place et déplacement du travail et de la recherche dans la professionnalisation des acteurs de la formation à l'Université : le cas de la filière formant aux métiers de la formation à l'Université Rennes 2	15
[Eric BERTRAND, Université Rennes 2, <i>eric.bertrand@univ-rennes2.fr</i> ; Anne-Gaëlle DORVAL, Université Rennes 2, <i>anne-gaëlle.dorval@univ-rennes2.fr</i> ; Geneviève LAMEUL, Université Rennes 2, <i>genevieve.lameul@univ-rennes2.fr</i> ; Gilles RAULT, Université Rennes 2, <i>gilles.rault@univ-rennes2.fr</i> ; Elzbieta SANJICA, Université de Strasbourg, <i>elzbieta.sanojca@unistra.fr</i>]	15
Communication 6. Les concepts problématiques : la mise à l'épreuve des savoirs savants dans la formation des professionnels des métiers de la formation et de l'éducation à l'Université	15
[Emmanuel TRIBY, Université de Strasbourg, <i>triby@unistra.fr</i>]	15
Communication 7. Pratiques de validation des acquis pour diplômer les formateurs et regards portés sur le travail	16
[Isabelle HOUOT, Université de Lorraine, <i>isabelle.houot@univ-lorraine.fr</i>]	16
Communication 8. De la question des usages des résultats de recherche dans des diplômes dédiés aux métiers de la formation	16

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.



[Nathalie LAVIELLE-GUTNIK, Université de Lorraine, nathalie.lavielle-gutnik@univ-lorraine.fr]	16
Symposium 4 : Quels dispositifs de formation innovants en santé pour quelles transformations du travail ? [Andry RABIAZA Andry, Xavier HUMBERT]	17
Communication 1. L'observation vidéo comme outil d'analyse de l'activité et de formation à la communication en médecine générale	18
[Andry RABIAZA, Université de Caen, andry.rabiaz@unicaen.fr]	18
Communication 2. Les modalités de la classe inversée au service du conflit socio-cognitif et du développement des compétences communicationnelles des élèves aides-soignant(e)s. .	18
[Loïc MARTIN, CHRU, Université de Rouen Normandie, loicmartin.rouen@gmail.com].....	18
Communication 3. Un dispositif de formation innovant sur la réflexivité des masseurs-kinésithérapeutes en situation clinique	19
[Delphine GUYET,IFRES, d.guyet@fres-alencon.com ; Eric SAILLOT, Université de Caen, eric.saillot@unicaen.fr]	19
Communication 4. Parcours pluriprofessionnels en soins premiers : de la salle d'attente du médecin généraliste à la délivrance par le pharmacien d'officine.....	19
[Cyrielle BOUSSUGUES, Université de Caen, cyrielle.boussuge@unicaen.fr ; Xavier HUMBERT, Université de Caen, xavier.humbert@unicaen.fr]	19
Communication 5. Professionnaliser des formateurs à la pratique de simulation en santé, effets rétroactifs de la mise en œuvre d'une réflexivité dans l'action	20
[Guillaume PHILIPPOT, CHU Martinique, guillaume.philippot@chu-martinique.fr ; Béatrice SAVARIEAU, Université Rouen Normandie, beatrice.savarieau@univ-rouen.fr]	20
Symposium 5 : Le travail de l'expérience et la dimension existentielle de la professionnalisation. Approche biographique et systématisation des expériences. [Varvara CIOBANU-GOUT, Sabrina LABBE]	21
Communication 1. Révéler les savoirs cachés avec les histoires de vie et les pratiques narratives	21
[Varvara CIOBANU-GOUT, Université Toulouse-Jean Jaurès, varvara.gout@yahoo.com]	21
Communication 2. Entreprendre un cheminement autoréflexif accompagné en recherche .	22
[Sabrina LABBE, Université Toulouse-Jean Jaurès, sabrina.labbe@univ-tlse2.fr ; Violetta DRABIK-PODGÓRNA, Vice-Head of the International UNESCO Chair of Lifelong Guidance, University of Wrocław: Wrocław, Lower Silesia, violettapodgorna@gmail.com].....	22
Communication 3. Une résonance de l'autobiographie raisonnée dans le parcours d'une praticienne devenue praticienne-chercheure	22
[Naïma MARENGO, Centre universitaire de Formation et de Recherche Jean-François Champollion, naima.marengo@univ-jfc.fr]	22
Communication 4. Histoires familiales et mémoires collectives : les effets de la pratique de l'autobiographie raisonnée dans la construction d'un projet de recherche doctorale.....	23
[Marie CASSAGNES BREIDENBACH, Université Toulouse-Jean Jaurès, breidenbachmarie@hotmail.fr]	23



Communication 5. Quand l'expérience du « je » biographique transforme le vécu des vulnérabilités	23
[Nicolas CHOTTIN, Université Toulouse-Jean Jaurès, nicolas.chottin@univ-tlse2.fr]	23
Communication 6. La systématisation de l'expérience de travail universitaire comme processus de construction des connaissances à partir de la pratique : une proposition méthodologique	24
[Jara HOLLIDAY OSCAR, Universidad de Costa Rica, oscar@cepalforja.org]	24
Symposium 6 : Formateurs et formatrices d'apprenti-e-s en situation de travail : perspectives internationales. [Souad ZOUANI-DENOUX, Nadia LAMAMRA].....	25
Communication 1. La formation sous pression : les défis de la professionnalisation des formateurs d'apprentis en Allemagne.....	25
[Anke BAHL, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), bahl@bibb.de]	25
Communication 2. Les formateurs et formatrices en entreprise dans un monde du travail en reconfiguration.....	26
[Roberta BESOZZI, Divisione della formazione professionale, robertabesozzi@gmail.com]	26
Communication 3. Les formateurs en entreprise dans le dispositif dual de formation professionnelle suisse : leur rôle dans la socialisation à la santé travail des apprenti-e-s....	27
[Barbara DUC, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), Barbara.Duc@hefp.swiss, Nadia LAMAMRA, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), Nadia.Lamamra@hefp.swiss]	27
Communication 4. Se professionnaliser en professionnalisant : le cas des formateurs de l'alternance	27
[Solveig FERNAGU, CESI LINEACT, Hesam Université, sfernagu@cesi.fr]	27
Communication. Former des jeunes en entreprise : une activité confrontée aux tensions entre travail et préparation d'un diplôme.	28
[Samira MAHLAOUI, CEREQ, samira.mahlaoui@cereq.fr ; Jean-Paul CADET, CEREQ, jean-paul.cadet@cereq.fr ; Valérie GOSSEAUME, Université de Nantes, valerie.gosseume@univ-nantes.fr]...	28
Communication 6. L'analyse des situations de travail pour identifier les besoins de formation : enjeux pour la formation des formateurs et formatrices	28
[Sylvie OUELLET, Université du Québec à Montréal, ouellet.sylvie@uqam.ca].....	28
Symposium 7 : Titre : Professionnalisation des acteurs de la formation par alternance, au cours d'une recherche-action : « Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage ». [Sandrine CESVRE-AUREJAC]	30
Communication 1 : Accompagner dans le cadre d'une séquence pédagogique qui interroge l'expérience des apprenants.....	30
[Damien REDOUIN, Campus des Métiers Indre et Loire, dredouin@cma-cvl.fr].....	30
Communication 2 : Accompagner le vécu de l'apprenti et du Maître d'Apprentissage en situation de « Visite d'entreprise ».	31
[Myriam COCHIN, Campus des Métiers d'Indre et Loire, mcochin@cma-cvl.fr ; Romain RIZZO, Campus des Métiers d'Indre et Loire, rrizzo@cma-cvl.fr].....	31

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.



Communication 3 : Le dispositif de médiation comme interface dans les parcours de formation 31
[Vanessa ALDRIN, Campus des Métiers d'Indre et Loire, valdrin@cma-cvl.fr]31

SYMPOSIUM 1 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ENTREPRENARIALE ET ENTREPREUNARIAT ÉDUCATIF. COORDINATION : PATRICIA CHAMPY-REMOUSSENARD ; JULIEN DE MIRIBEL

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

Le symposium se propose de mettre en discussion les résultats, les hypothèses et questionnements de trois chercheurs ayant travaillé sur le déploiement de dispositifs, activités et acteurs du développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre et de la formation à l'entrepreneuriat. Cette tendance s'inscrit dans des incitations politiques assez consensuelles mais complexes quant à leurs multiples finalités au plan supranational, national et local. Ces incitations et efforts donnent lieu à une forte émergence, dans le travail et dans la formation, d'activités qui sont encore méconnues. Les résultats, hypothèses et questionnements provisoires – car émanant d'un champ en pleine construction – seront soumis à des chercheurs spécialistes des liens entre analyse du travail et formation. Le symposium a le projet de situer l'analyse des activités et formations du champ de l'entrepreneuriat dans la recherche en analyse de l'activité. L'hypothèse est faite ici que le développement des activités entrepreneuriales actuelles demande à valider, réviser, ou questionner le cadre d'analyse des relations entre activité et formation et la tension formation/travail/emploi. Il s'agira donc de comprendre comment et pourquoi l'analyse de l'activité entrepreneuriale exige de ré envisager l'analyse de l'activité et l'analyse des besoins de formation. En effet, si les théories de l'activité recourent une multitude de repères et constituent en cela un ancrage précieux pour la compréhension de l'expérience étudiée, le symposium n'en proposera pas moins d'interpeller certains cadres « habituels » de ce domaine de recherche qui s'est très largement développé à travers l'étude du travail salarié. Pour cela nous interrogerons la forme entrepreneuriale de l'activité, sa spécificité, ses dissonances et différences avec d'autres formes d'emploi et de travail. Surtout en lien avec une recherche en cours sur les activités et les compétences des micro entrepreneurs, nous insisterons sur les formes actuelles et émergentes de l'entrepreneuriat.

Communication 1 : Formes entrepreneuriales de l'activité, évolutions du travail et des concepts de l'analyse du travail.

[Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Université de Lille, patricia.remoussenard@univ-lille.fr]

Résumé : Dans cette communication, j'insisterai sur la manière dont le champ de pratiques de l'Éducation à l'Esprit d'Entreprendre interroge les concepts du champ de l'analyse de l'activité (compétences, activité, travail, emploi, expérience, prescription, etc.), et ceux du champ de la formation (analyse des besoins, professionnalisation, référentiels, pédagogie, andragogie, etc.). C'est en nous appuyant sur une enquête récente menée auprès de micro-entrepreneurs et en explorant les recherches, elles aussi récentes, conduites à propos des startups et des TPE que nous interrogerons la pertinence d'un certain nombre de concepts de l'analyse du travail. Ceux-ci représentent des formes d'activités entrepreneuriales diverses et des rapports aux transformations de la société dont on peut faire l'hypothèse qu'ils en font des entrepreneurs du changement (social ?) de demain. Sur un plan épistémologique nous faisons donc l'hypothèse que le développement de l'EEE et des formes entrepreneuriales de l'activité, question éducative, constitue également une question fructueuse pour le développement du champ de recherche en analyse de l'activité.

Communication 2 : Agencement du milieu de travail par l'activité entrepreneuriale.

[Julien DE MIRIBEL, Université de Lille, julien.de-miribel@univ-lille.fr]

Résumé : Cette communication proposera d'interroger l'activité du point de vue de

l'expérience entrepreneuriale (Cope, 2005 ; Jones, Macpherson et Thorpe, 2010) dans des contextes diversifiés et situés que sont ceux des micro-entrepreneurs. Deux niveaux d'analyse seront proposés : celui de l'activité entrepreneuriale, de ses formes et de ses spécificités d'une part, celui des représentations signifiantes qui lui sont associées d'autre part. L'hypothèse privilégiée est que certains traits distinctifs de l'activité entrepreneuriale formalisent un spectre analytique des transitions sociales à l'œuvre et des réponses à certaines problématiques contemporaines que des acteurs sociaux se représentent et s'efforcent de traiter par le travail. Pour examiner cette hypothèse, seront restitués les premiers résultats d'une recherche en cours portant sur l'analyse du travail entrepreneurial mené en vue de renforcer la connaissance des formes entrepreneuriales de l'activité (Champy-Remoussenard, 2015), d'observer à partir de celles-ci des modes de transformation du travail et d'en déduire des besoins de formation. Plus spécifiquement, et dans une perspective ergologique (Castejon, et Rollin, 2021 ; Durrive, 2015 ; Schwartz et Durrive, 2003), nous nous intéresserons à l'activité réelle des entrepreneurs dans ce qu'elle constitue un espace de négociation de normes formant des lignes de tensions avec lesquelles l'entrepreneur est en permanence amené à composer et à se positionner. A cet égard l'expérience entrepreneuriale sera particulièrement questionnée à l'aune de la question du « sens », largement identifiée et reprise dans le débat social autour du travail, et la manière dont le rapport entre sens et signification peut être envisagé comme un moteur des orientations, engagements et arbitrages à l'œuvre dans la conduite de l'activité. La connaissance de ces éléments peut alors renseigner et orienter les acteurs de la formation et de l'accompagnement au-delà des seuls besoins « techniques » de formation.

Communication 3 : Des interactions verbales écrites entre pairs autour des séquences planifiées comme moyen de transformation et de développement de l'agir enseignant.

[Hélène VANDERSTICHEL, Université de Lille, julien.de-miribel@univ-lille.fr]

Résumé : « Qu'ils soient d'ordre social, économique ou environnemental, des défis sans précédent se dressent devant nous » (OCDE, 2018). Ainsi s'ouvre le rapport Projet Éducation 2030 de l'OCDE, nous invitant toutes et tous à « être créatifs » et, afin de trouver des solutions pour un futur soutenable, « imaginer de nouvelles façons de vivre et de penser » (p.7). La créativité est en effet considérée comme une compétence clé pour le XXI^e siècle (Didier et Tortochot, 2021). Elle est également considérée comme une composante essentielle de l'entrepreneuriat (Commission européenne, 2020). La créativité peut être étudiée au sein des activités de conception créatrice dans lesquelles elle se déploie (Didier et Bonnardel, 2020), matérialisée notamment par le projet (Boutinet, 2012) et l'innovation. Elle fait l'objet de travaux dans le cadre des formations d'artistes, de designers ou d'ingénieur·es (Didier, 2021; Becerril-Ortega, 2020), mais elle est encore peu abordée dans le champ de l'entrepreneuriat dont les dispositifs de formation et d'accompagnement sont souvent centrés sur le plan d'affaires et le profil de l'entrepreneur·e (Schmitt et Ndjambou, 2016). Cette contribution s'inscrit dans la continuité des travaux menés en sciences de l'éducation et de la formation sur l'analyse de l'activité et les relations entre travail et formation (Champy-Remoussenard, 2005, 2015; Becerril-Ortega et al., 2018). Au-delà de la création d'entreprise, elle vise à la fois à étendre la portée des travaux menés en didactique de la conception et apporter un nouvel éclairage sur l'activité des entrepreneur·es pour l'éducation et la formation à l'esprit d'entreprendre (Champy-Remoussenard, 2021). Elle s'appuie sur des entretiens menés auprès de créateur·trices d'entreprises et porteur·ses de projets aux prises avec des défis écologiques et sociétaux, qui ont réalisé tout au long de leur parcours des activités de conception créatrice.

SYMPOSIUM 2 : DES MÉTHODES DE RECHERCHE AU SERVICE DE LA FABRICATION D'UN COLLECTIF DE TRAVAIL FAVORABLE AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ? [COORDINATION : PASCAL SIMONET ; MARCOS MOLDANO]

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

Il est établi en analyse du travail que le développement professionnel repose en partie sur la réflexivité collective (Saussez, 2017). Cet apprentissage du dialogue professionnel et de ses effets sur l'agir ne va pas de soi qu'on soit novice ou expérimenté dans l'exercice d'un métier. La question de la fabrication d'un collectif de travail, et de son entretien comme ressource pour l'action individuelle, se pose, de manière distincte, tant dans les situations réelles de travail que dans les situations de formation. C'est sur cette thématique que le symposium expose plusieurs méthodes d'analyse de l'activité et de recherche-formation mobilisées avec des soubassements épistémologiques distincts et réalisées dans différents contextes socioculturels et institutionnels (Canada, France, Suisse). Ces méthodes que sont le récit projectif (Maldonado, 2021), la photographie adressée (Félix & Mouton, 2018), l'instruction au sosie (Miossec, 2017), l'auto-confrontation (Clot & al., 2001), la simulation (Pastré, 2005), ou bien encore la combinaison de plusieurs de ces méthodes, ont pour caractéristique commune d'organiser les conditions d'un accompagnement au développement professionnel. La présentation et la mise en discussion de ces méthodes reprendront certaines des questions posées par le thème 4 du colloque : De quelle manière la formation peut-elle devenir force de proposition pour les transformations à envisager dans les espaces d'expression professionnels et l'exercice des métiers ? Dans quelle mesure ces méthodes de formation contribuent-elles à questionner le travail, et éventuellement le transformer ? Peut-on dire qu'elles permettent aux professionnels d'engager une réflexivité sur la tension entre le travail prescrit et le travail réel ? Quelles retombées peut-on en attendre sur les pratiques professionnelles et comment les évaluer ?

Communication 1 : Des interactions verbales écrites entre pairs autour des séquences planifiées comme moyen de transformation et de développement de l'agir enseignant.

[Marcos MOLDANO, Université de Genève, HEP du Canton de Vaud, Marcos.maldonado@unige.ch ; Kristine BASLEV, Université de Genève, kristine.balslev@unige.ch]

Résumé : Cette contribution présente le dispositif « Dossier de Développement Professionnel », mis en place dans la formation initiale des enseignant·es du secondaire à l'IUFE (Genève) en vue de soutenir leur développement professionnel. Ce dossier est un portfolio dans lequel les étudiant·es de différentes disciplines produisent deux types de textes : un récit projectif dialogué (Maldonado, 2021) à travers lequel ils·elles imaginent une séquence d'enseignement qu'ils·elles doivent effectuer dans le cadre de leurs stages et un récit rétrospectif dans lequel ils·elles racontent leur expérience. Par le biais de l'écriture collective, un espace *discursif-réflexif commun* est proposé dans lequel les étudiant·es dialoguent avec leurs pairs et le formateur autour des situations d'enseignement. En ce sens, le dialogue est conçu à la fois comme un moyen de confronter des points de vue sur un même objet, favorisant ainsi la dimension transpersonnelle de l'activité (Clot, 2005, 2010 ; Roger, 2010) et, d'autre part, de « penser ensemble, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre » (Chabanne et Bucheton, 2002, p.8). Du point de vue de la formation, ce dispositif implique la mobilisation de savoirs de la formation et de l'activité professionnelle dans différentes temporalités. Du point de vue de la recherche, il constitue un matériau précieux pour appréhender la dimension collective perceptible dans les verbalisations écrites. Il nous semble particulièrement intéressant d'investiguer les séquences dialogiques renforçant le genre professionnel et les séquences conduisant les formés à se distinguer entre eux et donc à renforcer les

dimensions individuelles ou propres à une discipline. Ainsi, nous visons à décrire les choix pédagogiques inhérents à ce dispositif et les processus en lien avec l'articulation entre voix individuelles et voix collectives qui sont à l'œuvre ainsi qu'à présenter les outils méthodologiques permettant de cerner ces processus.

Communication 2 : La photographie adressée : une méthode d'accès par l'image à l'expérience des professionnels en formation

[Pierre-Alain FILIPPI, Université de Sherbrooke, pierre-alain.filippi@usherbrooke.ca ; Christine FÉLIX, Aix-Marseille Université, marie-christine.felix@univ-amu.fr]

Résumé : Lorsque la formation des enseignants et des personnels d'éducation s'est redéployée selon un modèle d'alternance (Daguzon et Goigoux, 2012), il nous est apparu incontournable de mettre en place des enseignements dans lesquels les situations réelles de travail devaient devenir objet de la formation tant les difficultés rencontrées en stage paraissaient faire obstacle au développement professionnel des débutants en enseignement. Dans cette perspective, nous avons conçu une méthode intitulée « la photographie adressée » (Félix et Mouton, 2018; Filippi & al, 2022) comme réponse possible à des enjeux de formation initiale et continue des enseignants et des formateurs d'adultes. Selon une approche en ergonomie de l'activité, cette méthode utilisée depuis sept années à l'INSPE d'Aix-Marseille, et plus récemment au Québec, vient confronter le travail réel de chaque participant au millefeuille des prescriptions, descendantes et remontantes, qui organisent et parfois nuisent au travail quotidien des enseignants en formation. Elle s'appuie sur la production de traces photographiées conçues et adressées par chaque participant à ses pairs et à leur formateur. Le dispositif de formation qui se déploie ensuite vise simultanément l'accroissement d'un pouvoir d'agir des formés (Clot, 2008) et la mise au jour de difficultés centrées sur des questions de métier. A partir d'une étude de cas, nous en transposons certains principes théoriques et méthodologiques en formation en suivant la voie ouverte par Vygotski (1925). C'est-à-dire en mobilisant la capacité que la conscience humaine a de se rendre compte, d'avoir à sa disposition les expériences vécues comme déclencheurs potentiels d'autres expériences. En insistant sur cette capacité à rendre compte à soi-même et aux autres d'un vécu.

Communication 3 : Simuler des entretiens pour former des conseillers principaux d'éducation (CPE) : quel dispositif collectif pour quels effets sur la professionnalisation des étudiant.e.s ?

[Claire BURDIN, Université de Nantes, Claire.burdin@univ-nantes.fr]

Résumé : Chez les conseillers principaux d'éducation (CPE), la pratique de l'entretien, particulièrement avec des parents, est une activité complexe laissée à la discrétion du professionnel qui s'y engage. L'entretien est un « outil », mobilisé notamment dans le cadre du suivi de l'élève que les CPE doivent, selon la prescription, maîtriser. En formation des CPE en INSPE, nous proposons de travailler collectivement en vue de développer ces compétences à interagir en entretien. A la suite d'une analyse de cette activité réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique professionnelle (Burdin, 2020), un dispositif de simulations d'entretien est proposé aux étudiants du master MEEF Encadrement éducatif (Pastré, 2005b). En amont, ils ont, d'une part, déjà analysé des situations réelles d'entretien avec des parents et, d'autre part, ont été sensibilisés aux spécificités de ces situations de travail. Dans le dispositif, ils doivent tout d'abord construire, en groupe, un scénario plausible de rencontre CPE-parents qui sera ensuite « joué » par un autre groupe. Ce scénario doit reprendre des variables de la situation dont certaines peuvent représenter une difficulté potentielle pour l'étudiant qui incarne le rôle du CPE (posture défensive du parent, mutisme de l'élève...). Par la suite, dans ces situations de formation, le débriefing, c'est-à-dire l'analyse réflexive après coup à laquelle participe l'ensemble du groupe, a une

place importante car il permet notamment de mettre au jour les problèmes rencontrés et d'élaborer collectivement des ressources pour y faire face (Lebouvier, 2009; Pastré, 2005a). Nous proposons dans cette communication de présenter ce dispositif de formation et d'en discuter les effets sur la professionnalisation des futur.e.s CPE et notamment de comprendre en quoi la construction d'un collectif en formation permet le développement de leurs compétences.

Communication 4 : Le développement professionnel du collectif de pairs au collectif de travail. Le cas d'une intervention-recherche Clinique de l'activité dans un CFA Logistique transport.

[Pascal SIMONET, Université de Nantes, Pascal.Simonet@univ-nantes.fr ; Samira MAHLAOUI, CEREQ, samira.mahlaoui@cereq.fr]

Résumé : L'intervention-recherche que nous mobilisons a été conduite au sein d'un CFA logistique-transport de Marseille. Elle a été l'un des pans d'une étude plus large sur les modalités concrètes d'actions de tutorat (Mahlaoui et al., 2018). Dans le cadre méthodologique proposé de l'instruction au sosie (Oddone et al., 1981), les formateurs ont choisi de se concentrer sur un moment bien précis de leur activité en classe : le retour des apprentis après une période de formation en entreprise. Les instructions au sosie ont permis aux formateurs de réinterroger leurs manières de penser et d'agir en matière d'accompagnement d'apprentis qui déclarent s'ennuyer en entreprise. Identifiant des angles morts de l'organisation de leur travail de formateur qui relèvent aussi de la responsabilité organisationnelle de la direction du CFA, ils ont décidé d'interpeler celle-ci en vue d'un échange de points de vue sur des solutions d'amélioration à apporter. Cette intervention-recherche nous permet d'inscrire le développement professionnel dans la double dynamique psychosociale du dialogue intra-métier et inter-métiers, entre collectif de pairs et collectif de travail.

Communication 5 : La référentialisation collective : au service des genres et styles professionnel ?

[Christophe GREMION, HEFP, christophe.gremion@hefp.swiss]

Résumé : Les formations professionnalisantes rencontrent une difficulté récurrente : transmettre un genre professionnel attendu tout en développant la réflexivité, la responsabilité et l'autonomie constitutives de la professionnalité des acteurs et de leur style professionnel (Gremion et al., 2021). Pour trouver une alternative à ce dilemme, la HEFP-Lausanne met en œuvre une didactique professionnelle articulant analyse du travail par référentialisation collective, en impliquant les apprentis, et analyse de l'activité (autoconfrontation, GEASE, vidéoscopie...) sur le terrain (Gremion et Maubant, 2022). La comparaison entre attendu et constaté, sans être vue uniquement comme de l'autocontrôle mais également de l'autoanalyse, doit permettre le travail de renormalisation, ce renouvellement des règles qui participe activement à leur adoption (Lussi Borer et Muller, 2014). Mais y arrive-t-elle vraiment ? Pour tenter de répondre à cette question, cette recherche nous offre l'occasion d'observer le travail de deux classes. L'une réunit des apprentis photographes (16 à 20 ans), l'autre des designers en horlogerie (20 à 40 ans). Dans chacun des deux cas, une première observation a lieu en début de séquence, lors du travail de référentialisation (Figari, 2006) collective, ce moment où les étudiants observent des photos d'architecture d'intérieur ou différents modèles de montres pour en comprendre les référents constitutifs d'un bel ouvrage. Nous observons ici comment les règles du métier sont exposées, confrontées, parfois adaptées. Une seconde observation se déroule en fin de module, lors de l'évaluation mutuelle (photographes) ou de la co-évaluation (designers). L'analyse des discours nous permet de rendre visibles l'appropriation de la norme (renormalisation) et l'apparition, dans les propos de certains apprentis, de ce que Clot appelle *grand dialogue* (2005), mise en relation des registres interpersonnel, intrapersonnel et transpersonnel du discours.



Communication 6 : Voyager dans les postures. Le cheminement des autoconfrontations.

[Lise FASSIER, CCNN, l.fassier@ccnn.fr ; Vincent BLANC, CCNN, v.blanc@ccnn.fr ; Pascal SIMONET, Université de Nantes, pascal.simonet@univ-nantes.fr ; Grégory MUNOZ, Université de Nantes, gregory.munoz@univ-nantes.fr]

Résumé : Né d'un appel lancé par le Ministère de la Culture, POEMS (Pédagogie-Œuvre-Expérience-Médiation-Sensible) réunit le Centre Chorégraphique National de Nantes (CCNN) dirigé par Ambra Senatore, le CREN, laboratoire de recherche en éducation de Nantes Université et le département danse du Pont Supérieur, dans le cadre d'une recherche intervention mobilisant l'analyse de l'activité (Courchay & Munoz, 2018). Cette recherche prend appui sur deux projets d'Education Artistique et Culturelle (Lauret, 2014) de danse en milieu scolaire créés par le CCNN qui impliquent trois danseurs et deux enseignantes dans un cheminement d'autoconfrontation simples et croisées (Clot & al., 2000), avec le soutien de deux chercheurs. Le projet « Petits pas » pour les maternelles est une rencontre imaginée mêlant spectacle, échange et atelier. « Correspon'danse » pour les élémentaires est pensé comme un projet d'année. Trois danseurs-médiateurs témoignent de l'expérience vécue de l'analyse de leur activité par autoconfrontation dans une visée de développement de leur pouvoir d'agir (Clot & Simonet, 2015). L'objectif de cette communication est de réfléchir à la construction d'un collectif inter-métier entre danseurs et enseignants en montrant en quoi le dialogue professionnel provoqué par la méthode des autoconfrontations a permis : 1/ de « voyager dans les postures » possibles entre eux, en qualité de danseurs-médiateurs intervenant en binôme ; 2/ de soulever des problématiques communes dans la relation avec les enseignantes présentes lors des ateliers de danse en école primaire ; 3/ d'envisager une nouvelle forme d'organisation du travail collectif auprès de la direction de leur institution ; 4/ de partager leur expérience au sein de leur communauté à l'occasion de journées professionnelles publiques.

**SYMPOSIUM 3 : QUE SAIT ET QU'ENTEND FAIRE L'UNIVERSITÉ DES SITUATIONS DE TRAVAIL ?
[ISABELLE HOUOT, NATHALIE LAVIELLE-GUTNIK, EMMANUEL TRIBY]**

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

Le symposium veut interroger cette tendance de la formation à retrouver la situation de travail comme situation jugée efficiente en formation, le sens de cette évolution et son actualité, et comprendre en quoi cela implique particulièrement l'Université accueillant les professionnels de la formation. Une première orientation du questionnement concerne la pratique de formation en situation de travail : quelles significations en donne la recherche et quelles implications sociales elle en tire ? En quoi ce « retour » du terrain dans les pratiques de formation interroge le sens des savoirs universitaires et la place qu'ils sont susceptibles d'occuper par rapport à d'autres savoirs de référence professionnels notamment et par rapport à des savoirs expérimentés ? Une seconde orientation concerne les manières de former à l'université. Comment construire, dans ce « hors sol » universitaire, une articulation entre des savoirs qui préserve et entretient le besoin de développement des professionnels ? Quelle place également peuvent occuper spécifiquement les enseignants-chercheurs dans la conception et d'accompagnement de formations en situation de travail ? Cela ne recouvre pas seulement les modalités de formation, mais également les démarches de construction des savoirs : problématisation, conceptualisation, restitution de l'expérience, récits d'activité... Une troisième orientation concerne les formateurs à l'université, qu'ils soient intervenants ou étudiants. Pourquoi les professionnels doivent continuer à venir former et se former à l'Université ? Il y a un apport propre de cette extériorité et une efficacité singulière des possibilités de transfert que cela occasionne. Ces professionnels expérimentent des situations structurant leur activité professionnelle : l'expérience de la diversité et de l'hétérogénéité des apprenants, et la prégnance des certifications universitaires. Ce symposium devrait être l'occasion de nous interroger sur la place effective et potentielle de l'Université dans les transformations de la formation et de travailler les concepts centraux de la formation aujourd'hui : restitution, récits d'expérience, configurations et négociation des savoirs, valorisation et reconnaissance... dans le champ particulier de la formation des professionnels de la formation.

Communication 1 : Communication 1. Le Retour Sur Expérience dans le cadre d'une formation universitaire : quels enjeux et atouts pour analyser les situations de travail des formateurs ?

[Magali ROUX, Université de Lorraine, magali.roux@univ-lorraine.fr]

Résumé : Nous proposons de montrer comment et en quoi un dispositif spécifique de REX (Retour sur Expérience) mis en oeuvre dans le cadre de la Licence Professionnelle Intervenir en Formation, Insertion, Accompagnement est une manière d'interroger les situations de travail des formateurs. Nous souhaitons également mettre en avant et questionner le caractère formatif de ce dispositif déployé à l'Université de Lorraine. Dans un premier temps, nous proposons de présenter le contexte de cette ingénierie. Celle-ci s'inscrit plus spécifiquement dans l'ingénierie de formation globale de cette Licence Professionnelle conçue dans une visée d'alternance intégrative (Malglaive, 1993). Ensuite, nous pourrions développer plus précisément le mode opératoire de ce REX. Nous pourrions ainsi détailler les étapes et les effets de ce travail mené à partir et sur les situations de travail, en termes de réflexivité, d'analyse de l'activité (Albero, 2013), de reliance (Morin 1977, Maubant & Roquet, 2016) et de construction de savoirs nouveaux pour ces formateurs et futurs formateurs (Lechaux, 2016). Puis nous proposons de revenir sur l'évolution de ce dispositif que nous concevons et animons depuis 2010. Il s'agirait ici d'indiquer ce qui, en plus de dix ans, a nécessité de trouver des ajustements dans la manière de penser l'articulation des savoirs. Enfin, nous pourrions conclure cette communication en questionnant les enjeux de ce dispositif à l'échelle territoriale. C'est-à-dire en se demandant d'une part en quoi ce

dispositif d'analyse des situations de travail des formateurs pourrait trouver des répercussions chez les autres professionnels de la formation du territoire local et d'autre part en quoi la place transverse donnée à ce REX au sein de cette Licence Professionnelle confère à cette formation une spécificité qui la distingue des autres formations de formateurs du territoire local.

Communication 2. Du portfolio « réfléchissant » au portfolio réflexif : retour sur le sujet de l'action : une expérience menée auprès des étudiants dans la LP Formation accompagnement

[Andrea MORALES-ARTAVIA, Université de Strasbourg, amoralessartavia@unistra.fr]

Résumé : Savoir parler de soi, de ce que l'on sait et de ce que l'on fait, c'est de plus en plus une compétence requise pour être reconnu socialement et sur le marché de l'emploi. Nous voudrions rendre compte d'une expérience menée en licence professionnelle à l'Université de Strasbourg depuis trois ans. Nous nous appuyons sur un dispositif de valorisation et de capitalisation des parcours, le portfolio, mais avec l'ambition de faire de l'outil un instrument au service d'une démarche formatrice. La démarche que nous présentons questionne le sujet dans et sur l'action. Elle met l'accent sur le processus, le sens de l'action et les effets transformateurs. Elle vise la prise de conscience par le sujet de son activité, c'est-à-dire de ce qu'il a engagé de lui-même (« usage de soi ») en réalisant la tâche : non seulement sur le plan cognitif, mais aussi vis-à-vis des autres et de lui-même. Autrement dit, nous voulons comprendre comment s'opère le passage d'une posture de réflexion sur ses actes (professionnels) à une posture réflexive du sujet de l'action sur lui-même. Nous avons suivi la démarche issue de l'approche ergologique. Les étudiants sont confrontés à deux manières de rendre compte d'une même expérience de stage : d'une part le rapport d'activité qui entre par la commande ; d'autre part le récit d'activité, qui permet d'entrer par le point de vue du sujet de l'action. Cette technique favorise deux mouvements : la posture de l'étudiant face à ses actes professionnels (ce qu'on me demande) et l'analyse réflexive qui s'engage face au discours normatif (ce que ça me demande). La dynamique de la restitution se fait à travers ce que Schwartz appelle « la double anticipation » : la façon dont le sujet reçoit la prescription (savoirs de référence, tâches à accomplir) ; la façon dont le sujet fait ses choix, reprend l'initiative en mobilisant les acquis de son expérience. L'effet transformateur de l'exercice se manifeste doublement : par rapport aux pratiques professionnelles (réflexion sur l'acte professionnel) et par rapport à la posture professionnelle (retour du sujet sur lui-même au travail).

Communication 3. Outiller les acteurs et instrumenter les pratiques professionnelles en contexte de professionnalisation à l'université : une double intention formative

[Brigitte PAGNANI, Université de Strasbourg, bpagnani@unistra.fr ; Louis DURRIVE, Université de Strasbourg, louis.durrive@unistra.fr]

Résumé : Dans l'enseignement supérieur, le cadre politique et institutionnel de l'EFTLV s'est peu à peu institué avec l'émergence d'une instrumentation sociale à l'usage des établissements centrée sur le développement des compétences et la valorisation de l'expérience des étudiants dans une visée de professionnalisation. Les formations à l'université font ainsi l'objet d'une réingénierie selon l'« approche par compétences » (APC). Cette ingénierie de formation en contexte de professionnalisation arrimée à la notion de compétence (Le Boterf, 2017) requiert la conception de nouvelles modalités d'évaluation des compétences qui tiennent compte de l'environnement dans lequel le sujet se construit ses compétences. Cette nouvelle ingénierie de formation soulève une multitude de questions qui se rapportent, d'un côté, à l'outillage pédagogique devant permettre la construction de compétences et leur valorisation par les étudiants, et de l'autre, à l'instrumentation des pratiques pour le concevoir et en faire usage. Nous faisons l'hypothèse que la « professionnalisation » porte implicitement une double intention formative qui ne peut se traduire dans les faits qu'à la faveur d'un rapport critique aux outils en les

interrogeant en tant qu'instruments de professionnalisation dans leurs usages réels. Les observations que nous avons pu relever et croiser dans le cadre d'une expérimentation autour d'une démarche de restitution de l'activité enchâssée dans la démarche Portfolio tendent à démontrer que cette double intention formative qui, à l'origine, n'a pas été explicitée en tant que telle par les concepteurs de cette méthode, se dévoile à l'épreuve de la démarche ergologique mobilisée dans cette expérimentation. À ce niveau, cette double intention formative est soutenue, dans le cadre de la démarche de restitution de l'activité, par une logique d'outillage des acteurs articulée à une logique d'instrumentation des pratiques professionnelles renvoyant à l'usage qu'un professionnel peut en faire. À un autre niveau, elle est mue par la préoccupation des concepteurs d'instrumenter les pratiques pédagogiques des acteurs internes à l'institution elle-même de sorte à contribuer à leur professionnalisation.

Communication 4. Ce à quoi nous tenons en tant qu'enseignants-chercheurs, dans la conception et l'animation d'espaces de production de savoirs partagés. Le dispositif AgoraPro et l'apprentissage expansif

[Elzbieta SANÓJCA, Université de Strasbourg, elzbieta.sanojca@unistra.fr ; Maël LOQUAIS, Université de Lorraine, mael.loquais@univ-lorraine.fr ; Anne-Gaëlle DORVAL, Université Rennes 2, anne-gaëlle.dorval@univ-rennes2.fr]

Résumé : Le champ de travail et par l'extension celui de la formation, l'insertion et l'orientation, est marqué par des transformations rapides, une course à l'innovation et à l'efficacité. L'immédiateté a estompé le désir du progrès de l'horizon d'action et à son tour a été remplacée par l'anxiété née des crises successives ou prévisibles. Ces évolutions questionnent les visées de la formation pour les adultes et l'espace d'action pour des multiples acteurs qui y sont engagés. À partir d'une étude de cas, nous nous intéressons, non pas à la façon d'intégrer le terrain et l'activité dans des dispositifs de formation institués, mais au potentiel (trans)formatif des activités conjointes des praticiens, des chercheurs et des étudiants engagés, à leur manière, dans le champ de la formation, de l'insertion et de l'orientation sur le territoire breton (échelle régionale). Le terrain de nos investigations concerne AgoraPro, un espace de croisement de ces acteurs, initié par l'équipe d'enseignants-chercheurs du laboratoire CREAD, en partenariat avec des acteurs de la formation du territoire. Sous forme des rencontres-débat autour de thématiques relatives à l'actualité des champs de la formation, cette dynamique a concerné 180 personnes, entre 2019 et 2022. Nous cherchons à comprendre ce qui conduit ces acteurs, et les enseignants chercheurs en particulier, à concevoir un lieu d'interconnexion où se discutent et se construisent des objets communs. Quel est ce "commun" auquel nous tenons lorsque nous nous engageons dans ce type de projet participatif ? En quoi la participation à des espaces tels qu'Agora Pro transforme notre rapport au monde ? En s'appuyant sur la théorie de l'activité d'Engeström, nous expliciterons les zones de croisements et de contradictions potentielles de différents systèmes d'activités (enseignants-chercheurs, professionnels de la formation...) pour identifier des éléments constitutifs de l'apprentissage expansif : (1) le pattern expansif de l'activité ; (2) le concept théorique correspondant ; (3) un nouveau type d'agentivité (agency). Trois sources de données sont exploitées : des entretiens compréhensifs avec les acteurs les plus actifs dans AgoraPro, des documents produits par l'instance de gouvernance (compte-rendu des réunions, échanges mails) et des productions en atelier des participants. Ainsi nous pensons discerner ce qui conduit actuellement les acteurs de la formation à la transformation de leur posture professionnelle, identifiable par le changement de point de vue sur le rôle social de son métier ou par l'apparition des nouvelles dispositions à agir.

Communication 5. Place et déplacement du travail et de la recherche dans la professionnalisation des acteurs de la formation à l'Université : le cas de la filière formant aux métiers de la formation à l'Université Rennes 2

[Eric BERTRAND, Université Rennes 2, eric.bertrand@univ-rennes2.fr ; Anne-Gaëlle DORVAL, Université Rennes 2, anne-gaëlle.dorval@univ-rennes2.fr ; Geneviève LAMEUL, Université Rennes 2, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr ; Gilles RAULT, Université Rennes 2, gilles.rault@univ-rennes2.fr ; Elzbieta SANOJCA, Université de Strasbourg, elzbieta.sanojca@unistra.fr]

Résumé : L'étude des relations travail formation n'est pas neuve. En revanche, l'inédit tient des spécificités de l'époque : la transition écologique et numérique, les phénomènes d'accélération (technologie, pratiques sociales et modes de vie – (Rosa, 2002), une transformation des formes de travail qui questionne à nouveau frais la place de la formation des adultes en général, celle des formations universitaires en particulier. Dans ce bouillonnement, nous questionnerons l'évolution des métiers de la formation, leurs rapports avec la transformation des champs professionnels (médical, industrie, service...), outre les questions « dépassées », d'une conception de la formation exclusivement pensée dans ses rapports avec l'évolution des emplois (Rachedi, 2021). Plus spécifiquement, nous regardons les enjeux et spécificités de l'offre de professionnalisation à l'université, ses liens avec la recherche scientifique et l'évolution des milieux professionnels, dans les métiers de la formation. Nous partirons d'une étude de cas, celle d'une filière préparant aux métiers de la formation à l'université Rennes 2 dans des parcours conçus en alternance et adossés aux activités de recherche de l'équipe pédagogique. En mettant en exergue la spécificité de ce parcours (l'ingénierie coopérative et transformative « Formation-Action-Recherche), nous chercherons à comprendre les transformations en cours observées au sein de l'université, à travers l'émergence et l'institutionnalisation de nouvelles fonctions (ingénieur.e pédagogique, ingénieur.e d'étude), des fonctions d'intermédiation entre acteurs du travail, équipes pédagogiques et acteurs de la recherche. En termes de résultats, nous poserons et soutiendrons l'hypothèse nouvelle selon laquelle, des fonctions d'intermédiation posent chez les acteurs, des questions récurrentes de gouvernance, de gestion financière, de position RH et de nouvelles pratiques managériales.

Communication 6. Les concepts problématiques : la mise à l'épreuve des savoirs savants dans la formation des professionnels des métiers de la formation et de l'éducation à l'Université

[Emmanuel TRIBY, Université de Strasbourg, triby@unistra.fr]

Résumé : L'usage des concepts dans la formation des professionnels de la formation comporte une difficulté particulière – qui en constitue simultanément son intérêt – dans la mesure où le rapport aux savoirs de référence y occupe une place assez centrale. Certains concepts parviennent à s'intégrer plus naturellement dans la dynamique des formations universitaires : les concepts problématiques. Ils le sont pour quatre raisons : ils sont porteurs d'une question sociale particulière ; ils nourrissent un noeud conceptuel dans les sciences humaines et sociales pour la formation et l'éducation ; ils peuvent constituer un support résistant et une orientation thématique structurante pour l'élaboration d'un questionnement et d'une enquête dans le cadre d'un travail de recherche dans les formations universitaires professionnalisantes ; enfin, leur statut de concept est lui-même à discuter, notamment dans les pratiques des formateurs. Trois concepts sont particulièrement mis en discussion dans cette contribution : - la contenance : dans un usage paradoxal en l'appliquant, non aux apprenants ou aux adultes, mais aux professionnels eux-mêmes ; - le devoir-agir : un contrepoint aux approches *mainstream* de l'agir compétent, tendu entre les contraintes-ressources socioéconomiques et le devenir de la normativité ; - la compétence : en lutte permanente pour la reconnaissance conceptuelle, mais formidable outil de problématisation dans les démarches d'enquête et l'élaboration d'ingénieries. Leur mise à l'épreuve est

développée et analysée à travers des situations de formation particulières, conçues et organisées depuis de nombreuses années dans les FC de notre université : un accompagnement collectif de la démarche VAE pour ce qui concerne le devoir agir ; des séances de construction d'une monographie dans un DU pour la compétence ; enfin, une formation d'adultes à distance pour la contenance. L'implication de ces concepts dans la formation n'a de sens que si elle accompagne une démarche d'enquête et d'appropriation de savoirs théoriques pour leurs capacités réflexives. Une triple expérience de la formation de professionnels de la formation est ici mise en question et en débat.

Communication 7. Pratiques de validation des acquis pour diplômer les formateurs et regards portés sur le travail

[Isabelle HOUOT, Université de Lorraine, isabelle.houot@univ-lorraine.fr]

Résumé : Cette communication s'intéresse aux pratiques d'évaluation des jurys de diplômes menant aux métiers de la formation ; elle prendra en compte trois entrées. La première porte sur le fonctionnement des jurys de validation d'acquis (VAE). Elle s'inscrit dans la perspective de donner à voir et tenter de comprendre comment, au sein des jurys de validation des acquis de l'expérience de ces diplômés, se forment les critères d'évaluation des acquis développés en situation en travail et comment se discutent les indicateurs à partir desquels on estime qu'un dossier de candidat est révélateur d'apprentissages réalisés au travail, à partir de quelles considérations portées sur le travail ? Comment les professionnels dans le jury se distinguent-ils dans cette estimation des enseignants ? Quelle place est accordée aux retours faits par le candidat lors de l'entretien avec le jury ? La seconde qui lui est corollaire porte sur le fonctionnement des commissions d'admission et d'orientation lorsqu'il s'agit d'accueillir en formation des candidats expérimentés : quelle validation des acquis déjà constitués par la personne, quelles propositions de développement de savoirs et de compétences lui sont proposés, à partir de quelle lecture des situations de travail vécues par le candidat. La troisième porte sur les modes d'action pédagogique à l'oeuvre dans des formations mixant des publics primo arrivants dans les métiers de la formation et des publics déjà expérimentés : comment sont pensées dans ce cadre particulier les modalités d'évaluation des acquis ? À partir de quel regard porté respectivement sur les savoirs universitaires jugés nécessaires et les compétences attendues et déclinées par le référentiel de certification ? D'un point de vue méthodologique, l'analyse sera réalisée à partir d'observations et d'entretiens réalisés avec des enseignants-chercheurs impliqués dans l'une au moins de ces situations. Plus largement, l'ambition portée ici est de mettre au jour les problématiques de prise en compte des apprentissages issus de l'exercice du travail dans un contexte où les politiques de formation à l'université se transforment fortement, notamment au travers des approches par compétences.

Communication 8. De la question des usages des résultats de recherche dans des diplômes dédiés aux métiers de la formation

[Nathalie LAVIELLE-GUTNIK, Université de Lorraine, nathalie.lavielle-gutnik@univ-lorraine.fr]

Résumé : Dans le cadre d'une recherche consacrée aux transitions professionnelles, nous proposons d'interroger la manière dont les résultats concernant le travail des professionnels du champ de l'emploi, de l'insertion et de la formation peuvent être réinvestis dans le cadre de formations universitaires dédiés aux métiers du secteur. Après avoir présenté les spécificités du protocole de recherche et en nous attachant au volet « recherche-action » de cette étude en ce qu'elle nous semble être la plus révélatrice de la complexité des activités professionnelles des acteurs concernés, nous nous emploierons à montrer que la circulation des savoirs entre recherche et formation recouvre deux singularités : la première inhérente au statut de recherche-action avec des professionnels du secteur ; et, la seconde liée à l'identification d'un phénomène nouveau dans les processus de socialisation de ces mêmes professionnels, celle du développement de leurs identités de réseau (Dubar, 1991, 2011).

SYMPOSIUM 4 : QUELS DISPOSITIFS DE FORMATION INNOVANTS EN SANTÉ POUR QUELLES TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL ? [ANDRY RABIAZA ANDRY, XAVIER HUMBERT]

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

Comme tous les métiers adressés à autrui (Piot, 2009), les métiers du soin se caractérisent par la présence de deux registres de compétences : des compétences techniques illustrées par les recommandations professionnelles et des compétences communicationnelles. Les premières sont spécifiques à chaque métier, médecin, pharmacien, infirmier, ou kinésithérapeute. Elles encadrent la pratique et constituent la partie visible et identifiable par les patients de chaque métier. De manière illustrée, un médecin diagnostique par un examen, un pharmacien délivre des médicaments, une infirmière administre un traitement par injection et un kinésithérapeute traite une pathologie par le mouvement. À l'inverse, les secondes constituent un socle commun à l'ensemble des professions médicales et paramédicales utilisées à propos d'un autrui unique, le patient. Cette transversalité des compétences communicationnelles les rend centrales dans les processus de professionnalisation des métiers de la santé. Ces dernières impliquent une co-activité et des ajustements réciproques entre le professionnel et le patient ainsi qu'une adaptation à l'environnement présent (Mayen, 2007). Les objectifs d'une communication efficace sont nombreux. Parmi eux, Thierry Piot a rappelé l'importance d'« obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non-dits, c'est-à-dire des conversations satisfaites au sens de la pragmatique » (2009). Ces derniers mois, la campagne de vaccination contre la Covid-19 a rappelé que la confiance pouvait être mise à mal de manière systémique avec une défiance d'autrui vis-à-vis de l'autorité scientifique dans un contexte de progrès rapide et de potentielle intervention. Cette situation inédite dans l'histoire récente permet d'illustrer le rôle central d'une communication efficace (Madad et al., 2022) dans les métiers du soin. La didactique professionnelle se base sur l'analyse du travail dans son environnement pour améliorer la formation des compétences professionnelles (Pastré et al., 2006). En réalisant ce cheminement à partir des situations de travail, elle questionne leur pertinence pédagogique et didactique. Ces interrogations sont d'autant plus nombreuses, que les formations médicales et paramédicales sont professionnalisantes et intègrent dès leur début une part significative de formation pratique au contact du patient. Cette congruence entre situation de travail et situation de formation renforcée par le caractère universitaire de centres hospitaliers ou de maisons de santé pluriprofessionnels entraînent de multiples questionnements dans une visée pédagogique et didactique : quels sont les critères de sélection des situations de formation ? Comment transposer une situation de travail en une situation simulée de formation pour une cohorte d'étudiants ? En se focalisant dans le domaine de la communication, point cardinal des métiers adressés à autrui, l'analyse des situations de travail permet-elle d'entrevoir les compétences communicationnelles à placer au cœur de la formation ? À partir de ces ancrages et questionnements scientifiques, ce symposium propose de rassembler et de discuter des communications basées sur des dispositifs de formation innovants dans les métiers du soin, qui visent des transformations du travail pour les praticiens (médecins, masseurs-kinésithérapeutes, ou infirmiers, entre autres). Le caractère innovant des dispositifs de formation sera appréhendé du point de vue des équipes et des contextes des établissements concernés (Cros, 1997, 2017). Il s'agira également de questionner la manière d'observer et d'étudier les professionnels en formation ou expérimentés dans un environnement professionnel aux multiples contraintes dans l'objectif d'améliorer la formation. Finalement, il s'agit de questionner des transformations récentes de dispositifs de formation (médicales, paramédicales) afin de comprendre en quoi elles permettent, ou pas, de provoquer des transformations dans le processus de professionnalisation des jeunes praticiens.

Communication 1. L'observation vidéo comme outil d'analyse de l'activité et de formation à la communication en médecine générale

[Andry RABIAZA, Université de Caen, andry.rabiaz@unicaen.fr]

Résumé : La spécialité de médecine générale est caractérisée par une approche centrée sur le patient nécessitant un développement de capacités communicationnelles efficaces. Pourtant, la place des enseignements en communication dans les facultés de médecine est limitée. Des travaux en sciences de l'éducation ont permis de modéliser la relation enseignant-élève à partir de méthodes issues de la didactique professionnelle. Une modélisation des ajustements des postures des enseignants et de leurs élèves a été établie selon le modèle d'un schéma « penser-dire-faire-observer/écouter ». Une étude préliminaire dans deux terrains de stage d'étudiants de troisième cycle afin d'évaluer la faisabilité d'une observation vidéo de consultation suivie d'une rétroaction. Les résultats confirment la faisabilité et l'acceptabilité du protocole malgré le temps de supervision plus important ainsi que l'accès à de nouvelles données par rapport à une supervision indirecte classique. Elle confirme l'intérêt d'intégrer la méthode dans une approche multimodale interrogeant des étudiants de deuxième cycle peu expérimentés lors de simulation, des étudiants de troisième cycle et des médecins généralistes expérimentés par des entretiens. Ces multiples entrées permettraient ainsi une vision plus complète des ajustements qui s'opèrent lors de la relation médecin-patient.

Communication 2. Les modalités de la classe inversée au service du conflit socio-cognitif et du développement des compétences communicationnelles des élèves aides-soignant(e)s.

[Loïc MARTIN, CHRU, Université de Rouen Normandie, loicmartin.rouen@gmail.com]

Résumé : La formation conduisant au diplôme d'état d'aide-soignant (AS) a évolué avec l'arrêté du 10 juin 2021. Elle se base maintenant sur une approche par compétences. Elle intègre, par exemple, la création de travaux personnels guidés et une place plus importante pour l'analyse et le raisonnement clinique comme le précise le référentiel d'activité où l'AS doit « contribuer à la prévention et au raisonnement clinique interprofessionnel » en lien avec la compétence 3 « évaluer l'état clinique d'une personne à tout âge de la vie pour adapter sa prise en soins ». Dans le cadre de ces évolutions autant pour le métier du formateur que pour les élèves, nous avons mis en place une séquence pédagogique innovante basée sur les modalités de la classe inversée (Guilbault & Viau-Guay, 2017) avec comme objectif de s'approprier la méthodologie d'analyse d'une situation grâce à l'utilisation de l'Hexamètre de Quintilien (Cannon & Petit, 2019). En s'appuyant sur l'approche européenne de la classe inversée basée sur trois niveaux (Lebrun et al. 2015), nous avons proposé, après 5 jours de formation, une stratégie de niveau 2 qui permet aux élèves de travailler en autonomie à la maison sur une commande élaborée par l'équipe pédagogique afin de produire une analyse d'une situation. De retour « en classe », les étudiants en sous-groupes devaient proposer une synthèse du travail individuel grâce à l'utilisation de post-it afin de présenter l'analyse en 7 minutes devant près de 130 étudiants en amphithéâtre. Ce retour d'expérience positif de cette modalité pédagogique programmée très précocement dans la formation offre des enseignements pour le praticien et le chercheur. Le temps 1 de la classe inversée, basé sur du constructivisme, a permis aux élèves un travail de qualité en autonomie à la maison sans frein particulier. Dans le temps 2, basé sur du socioconstructivisme (Bourgeois, 2011), les apprenants ont travaillé efficacement en groupe où le conflit sociocognitif s'est développé (Buchs et al., 2008). Ils ont pu développer des capacités nécessaires aux métiers du soin et du travail en équipe comme la synthèse, l'argumentation, la négociation. Les présentations synthétiques de chaque groupe en amphithéâtre ont démontré le développement des compétences linguistiques, discursives, communicatives et métalinguistiques. Finalement, la réussite de cette séquence permet de considérer quelques facteurs facilitant l'apprentissage des étudiants et leur engagement : le sens de l'activité proposée se rapprochant

de la future profession, l'importance de l'effet maître, la place de l'induction hypnotique verbale positive, l'utilisation d'une pédagogie active utilisant le travail de groupe entre pairs, ou encore la forme de l'activité qui permet plus de contrôle sur les tâches et d'autonomie dans le processus d'apprentissage.

Communication 3. Un dispositif de formation innovant sur la réflexivité des masseurs-kinésithérapeutes en situation clinique

[Delphine GUYET, IFRES, d.guyet@fres-alencon.com ; Eric SAILLOT, Université de Caen, eric.saillot@unicaen.fr]

Résumé : Cette communication présentera un dispositif de formation innovant mis en place en formation initiale paramédicale des masseurs-kinésithérapeutes (MK) visant à stimuler la réflexivité des étudiants en situation clinique (86 étudiants dans la promotion). Dans la maquette de formation initiale des MK réingénierée en 2015, l'un des objectifs est l'intégration des savoirs théoriques, pratiques ou expérimentaux dans des unités d'intégration (UI). L'UI-10 « démarche et pratique clinique : élaboration du raisonnement professionnel et analyse réflexive » est située en deuxième année des études et vise l'acquisition du diagnostic MK (DMK) (Osinski, Guyet, 2020), considérée comme une enquête au sens de Dewey (1938/2006). Ce travail d'enquête clinique est appréhendé dans ce dispositif de formation à l'aune du modèle d'analyse des ajustements multiregistres (Saillet, 2020, 2022) qui visent notamment à favoriser des prises de conscience et des mises en mots de certains ajustements, en situation clinique, basés sur une lecture fine de l'environnement de travail, par l'observation, l'écoute et le toucher. Cette journée de formation s'articule à d'autres, dans un souci de progression pédagogique d'une séquence de 4 journées, dont l'une des originalités est le croisement de regards entre des cadres théoriques des sciences de l'éducation et de la formation et des cadres de la formation des MK. L'objectif pédagogique visé est l'analyse réflexive de situations vécues en stage et la mise en lumière des indicateurs sur lesquels les étudiants s'appuient pour réaliser leur activité professionnelle que ce soit le discours ou le regard clinique ou encore le sens clinique. Les deux premiers jours sont centrés sur l'analyse de l'activité des MK en situation clinique, d'une part sur les interactions langagières et d'autre part, sur les gestes professionnels d'ajustement. Cette communication permettra de décrire finement l'organisation de ce dispositif de formation, les outils théoriques mobilisés, et les travaux des étudiants (à l'écrit et à l'oral) qui ont ainsi été possibles, engageant ainsi de petites transformations dans les processus de développement professionnel en cours. Il s'agira de souligner les aspects innovants de cette articulation entre analyse du travail des MK et formation, à des fins de professionnalisation.

Communication 4. Parcours pluriprofessionnels en soins premiers : de la salle d'attente du médecin généraliste à la délivrance par le pharmacien d'officine

[Cyrielle BOUSSUGUES, Université de Caen, cyrielle.boussuge@unicaen.fr ; Xavier HUMBERT, Université de Caen, xavier.humbert@unicaen.fr]

Résumé : Cette communication présentera un dispositif de formation interprofessionnelle entre internes de médecine générale et étudiants en pharmacie d'officine. La collaboration entre ces deux professions fait partie de leur pratique quotidienne. L'un des challenges de leurs interactions est l'intégration des pharmaciens au sein des équipes de soins primaires (Piquer-Martinez et al, 2022). Peu d'enseignements existent afin de favoriser la communication entre ces professionnels (El-Awaisi et al, 2018), alors que la littérature valide l'impact positif des formations en interprofessionnalité sur les relations entre les professionnels de santé (Dyess et al, 2019). L'objectif de la formation était d'améliorer la communication entre les internes en médecine générale (IMG) et les étudiants en pharmacie d'officine. Un séminaire obligatoire d'une demi-journée pour les IMG en deuxième année (1ère année phase d'approfondissement – 7ème année) et les étudiants en pharmacie en sixième année a été mis en place. Un patient simulé suivait un parcours de soins : une consultation de médecine générale donnait lieu à

une prescription, puis le patient simulé se présentait au comptoir de la pharmacie avec l'ordonnance pour la délivrance des médicaments. Quatre grands thèmes issus de pathologies prévalentes en soins premiers étaient traités (HTA, BPCO, lombalgie, grippe) et permettaient des débriefings spécifiques. Le ressenti des étudiants était évalué à l'issue de la simulation. Du 06/04/2022 au 04/05/2022, 70 IMG et 30 étudiants en pharmacie ont participé à ces parcours de soins simulés. Les relations interprofessionnelles ont été améliorées par ce séminaire pour 79% (55/70) des IMG et 80% (24/30) des étudiants en pharmacie ($p = 1$). Le sentiment d'aisance à contacter un membre de l'autre profession avait augmenté pour 76% (53/70) des IMG et 83% (25/30) des étudiants en pharmacie ($p = 0,59$). Par ailleurs, 95% (67/70) des IMG et 84% (25/30) des étudiants en pharmacie estimaient avoir acquis des compétences pour leur exercice professionnel ($p = 0,08$). Cette communication comprendra une description de la genèse du séminaire et une discussion des résultats en mettant en avant l'aspect innovant de cette formation dans une perspective d'élargissement de l'enseignement à d'autres professions du soin, tels que les préparateurs en pharmacie.

Communication 5. 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, CHU Martinique, guillaume.philippot@chu-martinique.fr ; Béatrice SAVARIEAU, Université Rouen Normandie, beatrice.savarieau@univ-rouen.fr]

Résumé : 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. La prochaine session se déroulera du 5 au 9 décembre 2022, les apprenants auront jusqu'au 30 mars 2023 maximum pour valider leur attestation universitaire. Plan d'exploration de la méthodologie quantitative également retenue : questionnaire conçu avant fin novembre puis soumis trois fois aux douze apprenants pour suivre l'évolution de leurs compétences : avant J1, après J5, puis à la fin du tutorat. L'exploitation, l'analyse des données et la rédaction est prévue en avril 2023.

SYMPOSIUM 5 : LE TRAVAIL DE L'EXPÉRIENCE ET LA DIMENSION EXISTENTIELLE DE LA PROFESSIONNALISATION. APPROCHE BIOGRAPHIQUE ET SYSTÉMATISATION DES EXPÉRIENCES. [VARVARA CIOBANU-GOUT, SABRINA LABBE]

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

L'objectif de ce symposium est de dresser un portrait de l'expérience de travail entendue, d'une part, comme savoir expérientiel qui permet l'immersion dans l'activité, et, d'autre part, comme savoir existentiel qui rend possible l'investissement subjectif et affectif dans l'activité. Selon la perspective biographique « les savoirs de l'expérience ne peuvent se penser que temporellement, dans l'histoire du sujet, par *biographisation* » (Breton, 2017, p. 25). Nous tenterons d'explicitier cette acquisition de savoirs et leur mobilisation dans nos métiers respectifs, à partir d'un travail sur nos propres biographies (autobiographies raisonnées, histoires de vie, pratiques narratives). Les savoirs existentiels, comme l'inscription de l'histoire familiale dans une mémoire collective, le sens de son engagement (Ciobanu-Gout, 2022) ou désengagement (Labbé, 2021) dans l'activité exercée, semblent éclairer les savoirs expérientiels. Ils participent de leur maturation et facilitent leur intégration dans la « réserve de connaissances disponibles » (Delory-Momberger, 2005), favorisant ainsi l'advenir des moments d'exception (*kairos*) où l'on est capable de « faire le bon geste au bon moment » (Galvani, 2011). Exposés à l'aune de la méthode de la « systématisation des expériences » (Jara, 2018), ce symposium considèrera dès lors la pratique comme source d'apprentissage méthodologique, technique et politique. Cette méthode vise en effet la production de nouvelles connaissances par une « interprétation critique » de l'expérience vécue : comprendre les continuités et les discontinuités, la dialectique entre changements et résistances, les différents facteurs présents dans l'expérience et leur articulation, la mise en relation avec le contexte, ou bien encore les défis à relever. Enfin, si dans nos métiers d'enseignants, approcher l'expérience par un travail biographique ouvre des perspectives permettant de poser les principes d'une éducation « décente » (Praixao, 2022), la systématisation des expériences visera alors le développement d'un pouvoir d'agir voué à construire de nouvelles relations sociales.

Communication 1. Révéler les savoirs cachés avec les histoires de vie et les pratiques narratives

[Varvara CIOBANU-GOUT, Université Toulouse-Jean Jaurès, varvara.gout@yahoo.com]

Résumé : L'accompagnement par le récit biographique est un « art de mouvements solidaires » (Pineau, 1998), une démarche unique qui « procède d'une technique, d'une esthétique et d'une éthique étroitement mêlées les unes aux autres » (Lainé, 2016, p. 16). La technique est propre, elle fait usage de deux éléments majeurs que sont la méthode clinique et le travail sur le sens de chaque récit de vie ; l'esthétique, est liée à la création de quelque chose apparentée à une œuvre – ici, le récit de vie ; enfin, la dimension éthique de l'accompagnement fait référence aux termes qui régissent la relation accompagné/accompagnant. La pratique du récit, le récit qui se construit lors de l'accompagnement, sont des moyens qui servent uniquement l'intérêt de l'accompagné. La posture professionnelle de l'accompagnateur est celle d'un artisan créateur, qui participe à la construction du sens de l'histoire d'une vie. Quelles expériences doit-il mobiliser pour pouvoir installer cette relation avec la personne accompagnée (Paul, 2012), c'est-à-dire, faire naître ce mouvement au côté de celle-ci, avoir cette intuition lui permettant de détecter la direction vers laquelle la personne se dirige et adapter son rythme propre à la personne accompagnée ? Comment révéler ces savoirs expérientiels et existentiels, leurs donner forme et par la suite les mobiliser dans une pratique ? Nous présentons ici un cas particulier de révélation de l'expérience de travail, en tant que savoirs expérientiels et existentiels mobilisables dans le métier d'accompagnateur. Ce processus a eu lieu lors d'un travail biographique par les pratiques

narratives (White, 2009). La particularité de ce cas se trouve dans les origines de ces savoirs, cachés derrière une caractéristique personnelle désignée socialement comme un défaut : l'hypersensibilité.

Communication 2. Entreprendre un cheminement autoréflexif accompagné en recherche

[Sabrina LABBE, Université Toulouse-Jean Jaurès, sabrina.labbe@univ-tlse2.fr; Violetta DRABIK-PODGÓRNA, Vice-Head of the International UNESCO Chair of Lifelong Guidance, University of Wrocław: Wrocław, Lower Silesia, violettapodgorna@gmail.com]

Résumé : Notre récente participation au colloque de la chaire Unesco « Orientation tout au long de la vie » de Wrocław en Pologne nous a rappelé l'urgence à repenser les principes éthiques de conseils et d'accompagnement en éducation et formation. En effet, si nous avons à nous adapter à un monde du travail de plus en plus mouvant et en crise, nous avons aussi à nous préparer, nous professionnel.le.s de l'éducation, de la formation et de la recherche, afin d'adapter nos pratiques et nos postures d'accompagnement à ce monde devenu « turbulent ». Praixao (2022) appose le concept d'« éducation décente » en écho au concept de « travail décent » élaboré par l'OIT en 2008. Dans cette perspective, l'éducation nécessite un lien fort entre les savoirs à acquérir (ou à développer) et l'être qui les détient afin de reconquérir le sens des acquisitions et en vue d'appréhender un cheminement autoréflexif « tout au long de la vie » inscrit dans une intentionnalité des parcours (Breton, 2022). L'exercice de l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990) nous paraît être propice à l'émergence d'une telle réflexivité car il permet d'élucider le lien existentiel entre les dimensions personnelles et professionnelles des personnes en devenir. Dès lors, dans la perspective de poser les principes d'une « éducation décente », il est important que la personne chargée d'éduquer ou d'accompagner puisse, elle aussi, avoir conscience du lien qu'elle entretient avec ses propres appétences professionnelles et sa propre quête de vie. C'est ainsi que nous proposons l'exercice de l'autobiographique aux doctorants que nous accompagnons afin qu'ils soient en mesure d'entrer dans une réflexivité auto-formatrice de chercheur.e. Nous poserons ici les prémisses d'une nouvelle étude de la professionnalisation des professionnels de l'éducation et de la recherche en exposant, dans un premier temps, le fruit de l'expérience autobiographique vécue sur nos propres parcours d'enseignantes-chercheuses afin de donner à voir les liens que nous avons tissés, et *démêlés*, entre nos chemins de vie et nos objets de recherche.

Communication 3. Une résonance de l'autobiographie raisonnée dans le parcours d'une praticienne devenue praticienne-chercheuse

[Naïma MARENGO, Centre universitaire de Formation et de Recherche Jean-François Champollion, naima.marengo@univ-jfc.fr]

Résumé : Cette contribution consiste à partager mes différentes expériences de l'autobiographie et donner ainsi à voir comment ce travail a été facilitateur de la compréhension de mon parcours de praticienne devenue praticienne-chercheuse. Ces expériences opèrent comme un puissant levier dans mon processus de développement personnel et professionnel, confirmant la force d'un dispositif qui permet « à l'individu de comprendre ses motivations, ses insatisfactions, ses freins, mais aussi ses ressources, ses compétences, et d'interroger sa place dans l'espace professionnel (...) par l'explicitation des dimensions qui composent son implication socioprofessionnelle et psychosociale » (Mias & Courtois, 2019, p. 288). Le passage de la narration à la rédaction de sa « notice de parcours » (Desroche, 1990) est un exercice situé à l'interface du récit de vie et du mémoire, tout à la fois synthétique et esthétique, au sens où l'entend Victor Hugo lorsqu'il souligne que la forme, c'est le fond qui remonte à la surface. Le résultat de ce travail donne à voir le cheminement personnel et les faits marquants de sa trajectoire. Cela permet de mieux comprendre l'articulation entre le parcours de vie et le choix de l'objet de recherche. « Et c'est avec Boumard (1989) que nous pouvons parler d'une « surimplication »

(implication dans la situation observée mais aussi implication à dépasser pour prendre de la distance par rapport à l'objet) » (Labbé, 2021, p. 208). La notice de parcours est un travail personnel que je rapprocherais de la construction d'une toile réalisée à partir de traits de pinceau de tailles et de longueurs variés, de formes, de couleurs et de matières différentes. En effet, ce processus d'anamnèse, mais aussi d'introspection, permet de réaliser une rétrospective synthétique et complète d'un parcours de vie qui s'appuie essentiellement sur des faits et écarte toutes les considérations affectives ou traumatiques. L'œuvre prend forme au fur et à mesure du dévoilement. Elle se définit par son caractère unique et se prête au jeu de l'interprétation, voire des interprétations. C'est donc une démarche qui allie rhétorique (l'art de l'écrit), logique (les faits) et éthique (le cadre).

Communication 4. Histoires familiales et mémoires collectives : les effets de la pratique de l'autobiographie raisonnée dans la construction d'un projet de recherche doctorale

[Marie CASSAGNES BREIDENBACH, Université Toulouse-Jean Jaurès, breidenbachmarie@hotmail.fr]

Résumé : Flânant dans les allées d'une librairie, les ouvrages d'Annie Ernaux attirent mon regard. Qui est donc cette femme, prix Nobel de littérature, dont l'écriture m'est encore inconnue ? La libraire, furtive et discrète, s'approche : « Chacun de ses livres est un morceau de sa vie mais ses écrits ont toujours une portée universelle ». Ecrire son histoire, intime et singulière, la narrer pour que d'autres la lisent, sans voyeurisme mais avec authenticité, serait donc un appel à l'universalité de notre condition humaine ? En croisant roman familial et trajectoire sociale pour montrer la contribution du sujet à son histoire (De Gaulejac, 2003, p. 32), nous raconterons de quelles manières notre propre histoire familiale, inscrite dans une mémoire collective, a participé à l'émergence d'un projet de recherche en Sciences de l'Education et de la Formation grâce à la pratique solitaire puis solidaire de l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990). Véritable « point aveugle de l'historiographie » (Zumbaum-Tomasi, 2007), l'histoire de nos aïeux s'est révélée dans une Histoire plus collective, nous libérant du poids du secret par l'accès à la connaissance. Reconstruire l'histoire de nos ancêtres nous a alors permis de comprendre les soubassements de notre entrée en recherche et la portée militante de nos productions scientifiques. Elle accompagne désormais un processus de coproduction de connaissances, par la pratique située de la Recherche-Action, mêlant découvertes historiques et questionnements éthiques autour des tensions et discriminations qui maillent encore l'accueil et l'accompagnement des étrangers dans le champ du travail social. D'inspiration maïeutique, l'autobiographie raisonnée nous a, en définitive, permis d'articuler rétrospective existentielle et questionnement prospectif de recherche (Mias & Courtois, 2019) pour inscrire nos travaux dans une tierce approche (Marcel et al., 2019).

Communication 5. Quand l'expérience du « je » biographique transforme le vécu des vulnérabilités

[Nicolas CHOTTIN, Université Toulouse-Jean Jaurès, nicolas.chottin@univ-tlse2.fr]

Résumé : Le partage de l'expérience avec des usagers en addictologie dans le cadre de l'animation de collectifs d'entraides, en tant que médiateur de santé pair, n'a pu se faire (pour moi) que dans une expérimentation communicationnelle du « je » et du « nous », afin de « surmonter la dissymétrie pour rendre raison de la réciprocité et de la mutualité » (Ricoeur, 2004). Ainsi « l'acte d'accompagner ne peut se jouer sans risque : celui d'être soi » (Paul, 2008, p. 5). « Expérimentier » (Girel, 2014, p. 23) le « je » au travers d'interactions sociales avec des pairs et des professionnels de santé, dans mon parcours de soin en addictologie puis dans ma profession, s'est transformé en une démarche co-constructive et communicative de savoirs expérientiels et professionnels. Dans une dimension éthique, « d'une herméneutique expérientielle qui porte sur le vécu à interpréter et à historiciser » (Bernard et al., 2021, p. 4), nous partageons ensemble des configurations de soi parfois divergentes, dans lesquelles nous cherchions des significations individuelles et collectives de nos expériences renforçant ainsi une



« attitude existentielle » (Rey, 1996). Le travail sur sa propre biographie est en ce sens une démarche permettant une reconsidération des faits, et de la subjectivité de leurs expériences, dans une visée d'appropriation et de revendication du parcours. De par mon exploration « du soi » à travers l'autobiographie raisonnée et la recherche-action que j'ai menée en DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des pratiques Sociales) une pluralité de significations du vécu, encore inexplorées et inexploitées se sont ouvertes. Ainsi, l'approche biographique m'apparaît comme un levier puissant d'apprentissage et de professionnalisation, à explorer dans ma recherche doctorale qui aborde les thématiques de l'inclusion et de la professionnalisation des pairs.

Communication 6. La systématisation de l'expérience de travail universitaire comme processus de construction des connaissances à partir de la pratique : une proposition méthodologique

[Jara HOLLIDAY OSCAR, Universidad de Costa Rica, oscar@cepalforja.org]

Résumé : Plusieurs années après avoir initié la formulation de la proposition méthodo-théorique appelée la « Systématisation des expériences », et après sa diffusion en Amérique latine dans divers domaines, cette méthode s'est dernièrement aventurée dans le domaine du travail universitaire, en particulier dans le domaine des travaux de recherche-extension. Conçue comme une proposition méthodologique flexible et adaptable à différentes circonstances, la systématisation des expériences est utilisée dans le cadre des recherches-action et des projets d'action sociale, qui relie l'université aux mouvements sociaux, aux organisations et aux communautés sur le terrain. Cette méthode a commencé à être largement utilisée, grâce à un processus de formation méthodologique proposé dans plusieurs universités du Costa Rica et d'autres pays comme l'Argentine, l'Uruguay, le Brésil, le Chili, la Colombie, entre autres. Cette présentation recueille l'expérience de trois dernières années dans la formation à la méthodologie de systématisation des expériences, formation dispensée aux enseignants, chercheurs et travailleurs sociaux, afin qu'ils puissent relever les apprentissages de leurs pratiques, savoirs qui servent à la fois pour le débat académique et pour les populations avec qui ils travaillent. Ce travail présente également les défis de la démocratisation de ces connaissances et le rôle de ces processus de formation pour l'avenir. Il cherche aussi de points de partage avec d'autres méthodologies comme celle de recueil des histoires de vie.

SYMPOSIUM 6 : FORMATEURS ET FORMATRICES D'APPRENTI-E-S EN SITUATION DE TRAVAIL : PERSPECTIVES INTERNATIONALES. [SOUAD ZOUANI-DENOUX, NADIA LAMAMRA]

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

L'apprentissage et la formation en situation de travail sont l'objet actuellement d'un intérêt renouvelé, tant de la part des décideurs et décideuses politiques, des milieux professionnels et économiques que des milieux de la recherche et ce dans plusieurs pays. Cet intérêt se construit sur une vision adéquationniste du rapport entre formation et emploi (Giret, 2015 ; Lamamra et al., 2021), la première devant préparer au second. Se dégage alors une volonté forte d'articuler transmission et production (Zaouani-Denoux & Mazalon, 2019) qui consacre l'entreprise et les milieux professionnels comme lieux de construction et de développement des compétences (Gasquet, 2020). Se développent ainsi une variété de dispositifs (formations en alternance, système dual, formations en écoles jalonnées de stages, formations intégrées au travail, formations-actions, VAE, analyses des pratiques, groupes de résolution de problèmes, formations en situation de travail etc.). Les formateurs et formatrices chargé-e-s de la transmission dans ces entreprises formatrices ou apprenantes (Belet, 2003 ; Fillol, 2009 ; Lamamra et al., 2019 ; Luttringer, 2015) restent le point aveugle des nombreux travaux, publications, colloques et congrès scientifiques. Malgré leur rôle prépondérant dans le développement de l'organisation de travail, l'intitulé de leur fonction, leur cahier des charges et la description des tâches qu'elles et ils ont à accomplir incluent rarement la dimension formation (Allen et al., 1997). Pour combler ce vide concernant la connaissance des formatrices et formateurs au sein des univers de travail, de leur activité, ce symposium s'inscrit dans l'axe II *Former les formateurs à prendre en compte le travail* du 4^{ème} colloque du RUMEF. Il rassemble des chercheur-e-s de différents pays et se propose d'éclairer et de débattre de cette problématique à partir de quatre axes de réflexion. Les chercheuses participantes (allemande, françaises, québécoise, suisses) démontrent toutes un intérêt constant et une régularité dans l'étude des formateurs et formatrices en milieu de travail. Les différentes contributrices proposent un regard international, pluri-disciplinaires et multi-méthodes sur les personnes formatrices d'apprenti-e-s. Une réflexion pourra émerger à partir des contextes nationaux où les pratiques de l'apprentissage en alternance s'inscrit dans une longue tradition (Allemagne, Suisse) ou au contraire cherche à se développer à différents niveaux de formation (France, Québec).

Communication 1. La formation sous pression : les défis de la professionnalisation des formateurs d'apprentis en Allemagne

[Anke BAHL, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), bahl@bibb.de]

Résumé : En Allemagne, le débat sur les exigences posées à la fonction de formateur dans les métiers remonte jusqu'au 18^e siècle. Avec le début de l'industrialisation et parallèlement au développement de l'enseignement secondaire, les méthodes d'apprentissage des maîtres artisans ont été mises à l'épreuve. Pour la première fois, on s'est demandé publiquement si un "bon maître dans le travail" était automatiquement un "bon maître d'apprentissage" (Zincke 1752, cité par Pätzold 1997, p.93 s.). Même si l'Etat est parvenu en 1972 à obliger les formateurs principaux dans les entreprises à prouver non seulement leur qualification professionnelle mais aussi leur aptitude pédagogique, leur qualification en matière de pédagogie du travail reste jusqu'à aujourd'hui un sujet de controverse. Les entreprises sont toujours réticentes à investir dans la formation continue de leurs formateurs. De même, la qualification prévue par l'ordonnance sur l'aptitude des formateurs constitue une formation continue indépendante du secteur, qui ne peut tenir compte de la spécificité des 324 professions de formation au système dual. Parallèlement, les exigences liées à la transformation numérique augmentent, le déclin démographique s'accroît et il devient plus difficile pour les entreprises de recruter des candidats pour leurs places

d'apprentissage. La contribution esquisse brièvement la situation allemande avant d'aborder le sujet d'un point de vue interne à l'entreprise. Il décrit le dilemme des formateurs d'apprentis et leur statut fragile au sein de l'entreprise. Les conditions organisationnelles constituent des facteurs d'influence essentiels pour l'action des formateurs. Toutefois, leur expertise est surtout de nature informelle. Elle repose avant tout sur leurs compétences personnelles, leurs expériences biographiques et leurs interactions répétées avec les jeunes ; elle est étroitement liée à la transmission des traditions de formation propres à la profession et à l'entreprise et n'est guère systématisée et développée par des processus de réflexion. Dès lors, la présentation se penche également sur la question de savoir dans quelle mesure la longue tradition de la formation en entreprise de type allemand devient entre-temps un obstacle.

Communication 2. Les formateurs et formatrices en entreprise dans un monde du travail en reconfiguration

[Roberta BESOZZI, Divisione della formazione professionale, robertabesozzi@gmail.com]

Résumé : Le système dual de formation professionnelle initiale est la filière post-obligatoire la plus fréquentée en Suisse (SEFRI, 2022). Dans ce dispositif de formation, basé sur une alternance entre des périodes de formation en école professionnelle et en entreprise, les formateurs et formatrices en entreprise (FEE) jouent un rôle important au niveau de la formation des apprenti·e·s. Malgré leur centralité, ces personnes ont peu intéressé la recherche tant au niveau suisse qu'à l'étranger (Delgoulet, Boccara & Santos, 2019). La présente contribution mettra l'accent sur les manières dont les tensions entre production et formation et les tensions qu'ils génèrent (primat de la production) (Moreau, 2003) sont vécus par les formateurs et formatrices en entreprise. Pour ce faire, cette communication se base sur une thèse de doctorat (Besozzi, 2022) qui s'est attachée à mettre en lumière la diversité des rapports des personnes formatrices à leur fonction. Elle s'appuie principalement sur les concepts et notions issus de la sociologie du travail (intensification des rythmes de la production, flexibilisation, engagement au travail, autonomie responsable, etc.) et adopte une approche méthodologique qualitative et compréhensive fondée sur 80 entretiens réalisés avec des FEE en Suisse romande dans le cadre d'un projet collectif (Lamamra, Duc & Besozzi, 2019). Les données collectées ont été analysées à partir d'une démarche typologique (Demazière, 2013). Quatre profils idéaux-typiques des FEE ont ainsi été élaborés : les « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier », les « reconverti·e·s » et les « résigné·e·s ». Les résultats de ce travail montrent la diversité des expériences de la tension entre les activités de production et de formation, selon l'ethos professionnel des FEE (Mercure, 2020) et les conditions concrètes d'exercice de la fonction formatrice. Certain·e·s FEE, associé·e·s aux « entrepreneur·e·s de soi », semblent être moins touché·e·s par cet enjeu car elles et ils adhèrent à un modèle de formation caractérisé par une faible exigence en termes de temps de leur part mais une forte autonomie du côté des jeunes. Cela n'est pas le cas des autres profils. Ces FEE qui adhèrent à un modèle de formation impliquant un suivi régulier des apprenti·e·s se trouvent tiraillé·e·s entre l'obligation de répondre aux exigences productives liées à leur poste de travail et à la fonction formatrice. Le durcissement de leurs conditions de travail et l'invitation à former est parfois vécue comme une injonction paradoxale conduisant même parfois à des formes de désinvestissement des individus à l'égard de leur travail et de leur fonction formatrice, comme c'est le cas des « résigné·e·s ».

Communication 3. Les formateurs en entreprise dans le dispositif dual de formation professionnelle suisse : leur rôle dans la socialisation à la santé travail des apprenti-e-s

[Barbara DUC, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), Barbara.Duc@hefp.swiss, Nadia LAMAMRA, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), Nadia.Lamamra@hefp.swiss]

Résumé : La formation professionnelle initiale occupe une place prépondérante en Suisse. Il s'agit de la filière la plus fréquentée à la sortie de l'école obligatoire, le plus souvent dans sa forme duale (SEFRI, 2022). Le dispositif dual, basé sur une alternance entre formation en école professionnelle (1 à 2 jours) et apprentissage pratique du métier en entreprise (3 à 4 jours), confronte les apprenti-e-s aux conditions réelles de travail. Les statistiques suisses montrent que les apprenti-e-s (catégorie des jeunes travailleurs et travailleuses) sont davantage exposé-e-s à des risques pour leur santé physique et psychique (OFS, 2019). Elles et ils connaissent en outre une suraccidentabilité (OFS, 2021). Dès lors, il est intéressant de se demander quelle est la place que les savoirs de santé au travail occupent dans la formation des apprenti-e-s, et plus largement dans leur socialisation. Plus précisément, cette contribution interroge le rôle des formateurs et formatrices en entreprise dans la socialisation à la santé des apprenti-e-s. Quels sont les savoirs qu'elles et ils transmettent et comment ? Quels sont les obstacles à cette transmission ? Pour y répondre, cette contribution s'appuie sur deux projets de recherche, l'un achevé sur les formateurs et formatrice en entreprise (Lamamra, Duc, & Besozzi, 2019), l'autre en cours sur « La santé au travail : un impensé dans la socialisation professionnelle des apprenti-e-s » (FNS N°100017_153323). Les deux études privilégient une méthodologie qualitative : analyse documentaire ; entretiens semi-structurés collectifs et individuels ; observations en entreprise. Le premier met l'accent sur les formateurs et formatrices en entreprise, le second élargit la perspective en intégrant différent-e-s acteurs et actrices de la formation professionnelle. Le premier projet a montré à quel point ces personnes formatrices sont soumises à des tensions entre les logiques de production et de formation (Moreau, 2003). Ces tensions et le primat fréquent de la production a un impact sur le temps à disposition pour transmettre et par conséquent sur les types de savoirs transmis et leur place dans la formation (Duc, Perrenoud & Lamamra, 2018). Cette contribution poursuivra cette réflexion autour des savoirs de santé au travail, d'une part pour identifier la place qu'ils occupent parmi les savoirs transmis, et d'autre part, comment les formateurs et formatrices s'en saisissent et participent à la socialisation à la santé des apprenti-e-s qu'elles et ils accompagnent.

Communication 4. Se professionnaliser en professionnalisant : le cas des formateurs de l'alternance

[Solveig FERNAGU, CESI LINEACT, Hesam Université, sfernagu@cesi.fr]

Résumé : Entre janvier et juillet 2022, une étude commanditée par l'Observatoire des compétences de la Métallurgie nous a permis d'interroger plus de 140 acteurs (responsables de formation, formateurs, enseignants-chercheurs, tuteurs, maîtres d'apprentissage) œuvrant dans des dispositifs de formation en alternance (tout secteur d'activité, tout niveau de qualification confondus). Cette étude avait pour objectif de recueillir leurs représentations de ce que serait pour eux une « bonne » pédagogie de l'alternance et de repérer, formaliser et diffuser des pratiques pédagogiques considérées comme efficaces pour construire les reliances entre travail et formation. L'ensemble de ce travail de recherche a permis non seulement de définir une pédagogie de l'alternance, de valoriser des pratiques significatives, mais également de montrer qu'une pédagogie de l'alternance peut être professionnalisante, par effets rebonds, pour l'ensemble des acteurs impliqués dans les dispositifs de formation. Chacun pouvant tirer bénéfice de la qualité des pratiques qu'il met en œuvre. Les pratiques d'accompagnement, d'individualisation des parcours de formation, de développement des compétences, de l'employabilité

ou de l'autonomie, etc. ont toutes pour effets, selon leurs conditions de mise en œuvre, des effets sur la professionnalisation de l'ensemble des acteurs de l'alternance. Une « bonne » pédagogie de l'alternance pourrait, au final, se mesurer à l'ensemble des effets en matière de développement et de professionnalisation qu'elle produit sur les apprenants et les formateurs...

Communication. Former des jeunes en entreprise : une activité confrontée aux tensions entre travail et préparation d'un diplôme.

[Samira MAHLAOU, CEREQ, samira.mahlaoui@cereq.fr; Jean-Paul CADET, CEREQ, jean-paul.cadet@cereq.fr; Valérie GOSSEAUME, Université de Nantes, valerie.gossemaume@univ-nantes.fr]

Résumé : En France, alors que l'on en appelle à une implication accrue des entreprises pour tuteuriser des jeunes en formation initiale via des stages ou des contrats d'apprentissage, il apparaît aujourd'hui essentiel de développer un tutorat « de qualité », c'est-à-dire apte à les aider à faire l'apprentissage local d'un métier ou d'une première professionnalité, tout en s'inscrivant dans l'optique plus globale de l'accès à un diplôme. Aussi, il convient de s'intéresser à ce que font concrètement les professionnels désignés ainsi comme tuteurs pour donner chair à ce rôle. Au vu des différentes prescriptions auxquels ils se confrontent (liées aux référentiels de diplôme, à la stratégie et à l'organisation de leur entreprise, etc.), des moyens dont ils disposent et des propres buts qu'ils se fixent, quels savoirs d'expérience inventent-ils et mettent-ils en œuvre ? Et quelles coopérations nouent-ils avec les jeunes apprenants et leurs enseignants/formateurs ? Notre objectif est ainsi d'apporter des réponses à ce questionnement, en nous appuyant sur une étude sur le tutorat dans trois spécialités de baccalauréat professionnel (accompagnement, soin et services à la personne ; aéronautique ; métiers de la sécurité) reposant sur la conduite de 14 entretiens avec des tuteurs de structures accueillant des jeunes en PFMP (périodes de formation en milieu professionnel) et sur des observations de situations de tutorat (des moments de travail ou d'évaluation). Il en ressort une activité qui se caractérise par des tensions à gérer entre la logique du travail (production à assurer, fonction à exercer, règles de métier à observer, conception située de la compétence...) et la logique propre à la préparation des diplômes (référentiel à utiliser, normes de gestion des stagiaires/apprentis, conception de l'évaluation...) par la mise en œuvre ou la construction de certains savoirs d'expérience ou coopérations. Quatre actions-types du tuteur, où se manifestent ces tensions, sont alors analysées : l'accueil du jeune au sein de sa structure ; la transmission qu'il opère en situation de travail ; la gestion des aléas éventuels rencontrés avec le jeune ; la co-évaluation de ce dernier avec l'un de ses enseignants. En conclusion, cette approche en termes d'activité permet de jeter les jalons d'une réflexion qui s'impose aujourd'hui sur la qualité du tutorat et ses conditions d'obtention.

Communication 6. L'analyse des situations de travail pour identifier les besoins de formation : enjeux pour la formation des formateurs et formatrices

[Sylvie OUELLET, Université du Québec à Montréal, ouellet.sylvie@uqam.ca]

Résumé : Ces dernières décennies, les changements dans le monde du travail ont mené à l'émergence du concept de « compétence » en formation. L'impact d'une action de formation est directement lié aux objectifs qui sont réellement nécessaires relativement aux contenus, aux compétences à développer ainsi qu'au public cible³ l'étape de l'identification des besoins de formation, en matière de compétences, s'avère cruciale^{4,5} pour assurer des retombées positives de la formation. Bien que plusieurs sources de données soient utilisées pour cette étape, l'analyse des situations de travail est délaissée à cause des coûts associés à sa réalisation⁶, et ce, même si des études ont déjà montré l'apport de l'analyse des situations de travail pour les questions de formation.^{7,8,9} Comment favoriser cette analyse du travail pour la formation ? Notre expérience en formation de formateurs nous a montré deux enjeux importants :

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.



1 — former à l'utilisation de méthodes et d'outils pour l'analyse des situations de travail ; 2— convaincre les formateurs et formatrices ainsi que les acteurs des organisations de la plus-value d'une démarche d'analyse des besoins basée sur la prise en compte des situations de travail. Ce dernier enjeu a mené à une étude réalisée dans le secteur des télécommunications avec des techniciens qui doivent transporter et manipuler des échelles. L'objectif est de comparer l'apport de plusieurs méthodes de collecte de données et leurs coûts de réalisation pour analyser les besoins de formation dans un but de prévention des accidents. Les méthodes de collecte de données suivantes ont été réalisées : entretiens individuelles avec des acteurs de la santé et sécurité et de la formation (N=13), rencontres avec trois groupes de techniciens (N=28), questionnaire en ligne (N=156) et analyse ergonomique des situations de travail (N=5). Les résultats de l'étude favoriseront les échanges dans le cadre du présent symposium.

SYMPOSIUM 7 : TITRE : PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE LA FORMATION PAR ALTERNANCE, AU COURS D'UNE RECHERCHE-ACTION : « NARRER L'EXPÉRIENCE POUR ACCOMPAGNER LES PARCOURS D'APPRENTISSAGE ». [SANDRINE CESVRE-AUREJAC]

PRÉSENTATION DU SYMPOSIUM

Ce symposium présente une expérimentation qui a intégré l'épreuve comme constitutive de la formation de ses acteurs. Le dispositif pensé sous forme de Recherche-Action, était soutenu par un contrat entre l'institution et ses membres qui assumait la mise à l'épreuve et garantissait le droit à l'erreur pour et à toutes les strates hiérarchiques de l'organisation. Nous proposons d'interroger des acteurs de cette recherche-action au Campus des Métiers d'Indre et Loire (formateurs et fonctions supports) sur : Les effets produits, sur leur processus de professionnalisation à travers les différentes étapes de ce travail : expérimentation et expériences, formalisation, et socialisation; la construction et la reconnaissance de leurs savoirs d'action en situation d'accompagnement, en lien avec leur participation à la rédaction d'un ouvrage collectif publié chez l'Harmattan (2021). La prise en compte du travail réel et de ses activités en situation est au fondement de la pédagogie de l'alternance (A.Geay, 1998). Par ailleurs, les apprentis qui intègrent une formation en contrat d'apprentissage doivent de fait opérer une transition entre vie scolaire et vie professionnelle, et ce dans une période de transformation physiologique intense. Ceci suppose de pouvoir les accompagner dans leur entièreté. Pour autant le pédagogue en CFA, doit également répondre aux exigences d'un référentiel prescrit par le certificateur, majoritairement Education Nationale, fait de contenus organisés par « matière ». Dès lors, les formateurs en situation d'« enseigner » dans ce contexte, se doivent de trouver des « ficelles » pour mettre en dialogue expérientiel et référentiel. C'est ce que s'est proposé de mettre au travail le Campus des Métiers 37, avec les formateurs, au cours d'une Recherche-Action. Les visées étaient, d'une part, d'accompagner leur professionnalisation par l'acquisition de techniques d'entretien facilitant la narration de l'expérience de ces mêmes formateurs à partir de leur propre expérience ; d'autre part, de constituer avec eux un dispositif qui ouvrent les espaces de dialogue entre expérientiel et référentiel. Ce travail qui a alterné, formation, expérimentation, analyse du vécu et formalisation, a permis aux formateurs impliqués de se constituer une expérience d'accompagnement directement disponible pour eux, mais aussi de constituer un stock de « fiches » qui décrivent des situations vécues avec les apprentis, disponibles pour leurs pairs comme des repères possibles pour l'action. Enfin, à partir de cette R.A, nous avons proposé aux formateurs de participer à la rédaction d'un ouvrage collectif et ainsi socialiser les apprentissages acquis pour eux et pour l'institution. Quatre des professionnels impliqués présenteront les effets des différentes étapes de ce processus.

Communication 1 : Accompagner dans le cadre d'une séquence pédagogique qui interroge l'expérience des apprenants

[Damien REDOUIN, Campus des Métiers Indre et Loire, dredouin@cma-cvl.fr]

Résumé : Umberto Eco définit l'œuvre comme étant la pensée de l'œuvre à laquelle il convient d'ajouter l'œuvre elle-même et d'associer les effets de cette œuvre. Les trois temps de l'œuvre peuvent alors ainsi être définis : ce qui nous a conduit à écrire sur l'expérience d'accompagnement ; le temps de l'écriture de cette expérience ; les effets de l'œuvre d'écriture. Ce qui nous a conduit à écrire, c'est d'abord l'envie de conscientiser et de formaliser le concept de l'accompagnement dans le cadre d'une séquence pédagogique. Un chemin qui s'est d'abord formalisé dans le cadre du programme régional de formation à l'alternance qui a notamment ouvert la voie de la réflexivité, outil crucial pour penser ses pratiques. L'acte réflexif est facilité par le biais de l'explicitation. Pierre Vermersch, fondateur de la technique de l'entretien d'explicitation (EDE) déclare que le but de cette approche est d'accompagner la description

du vécu et tout particulièrement le déroulement de l'action effectivement accomplie. (Vermersch, 1997). Le deuxième temps de l'œuvre coïncide avec l'écriture d'un chapitre d'un ouvrage collectif qui présente de manière détaillée et précise les ateliers d'explicitation de l'expérience mis en œuvre dans le cadre de la recherche-action. L'écrit alterne des passages durant lesquels nous présentons notre propre parcours de formation pour appréhender la démarche d'accompagnement via l'explicitation de l'expérience, avec des passages durant lesquels des moments de pratiques sont décrits. La démarche conduite permet ainsi d'appréhender concrètement la pratique de l'explicitation en contexte d'alternance, puis d'en examiner les effets de formation et de formalisation des acquis. Enfin, l'effet majeur de l'œuvre d'écriture pour l'auteur a été avant tout de se reconnaître en tant que praticien réflexif. Se réfléchir dans l'action et après l'action (Schön, 1984) mais surtout accompagner l'apprenant à réfléchir ses pratiques pour qu'il puisse formaliser et conscientiser ses compétences. Réfléchir à notre accompagnement a contribué aussi à renforcer notre « éthique professionnelle de l'alternance » qui nous invite à « se garder bien, toujours, de répondre aux questions que se posent les étudiants, et plutôt à leur fournir les moyens nécessaires pour construire eux-mêmes leurs propres réponses. » (Bougès, 2014).

Communication 2 : Accompagner le vécu de l'apprenti et du Maître d'Apprentissage en situation de « Visite d'entreprise ».

[Myriam COCHIN, Campus des Métiers d'Indre et Loire, mcochin@cma-cvl.fr ; Romain RIZZO, Campus des Métiers d'Indre et Loire, rrizzo@cma-cvl.fr]

Résumé : « La visite d'entreprise » est un moment où un formateur du CFA se déplace en entreprise pour rencontrer un apprenti et son Maître d'apprentissage. Cette visite sur site revêt divers objectifs. Dans notre contexte elle vise à apprécier l'intégration de l'apprenti dans son nouvel environnement. Sous cet objectif affiché se jouent des enjeux parfois paradoxaux pour les différents protagonistes (Apprenti, Maître d'apprentissage et Formateur). Si ce trio est au cœur de la pédagogie de l'alternance, il est finalement assez rare que les trois acteurs se trouvent réunis en présence, c'est pourtant un moment essentiel d'élucidation des points de vue. Au cours de la RA conduite, deux formateurs qui interviennent auprès d'un même groupe de CAP (un formateur de « pratique » et une formatrice « d'enseignement général »), ont choisi de focaliser sur un des éléments du dispositif d'accompagnement de proximité des apprentis, qu'est la première visite d'entreprise. Cette visite a été marquée par l'étonnement des trois parties présentes, pour des raisons différentes et propres à chacun, et porteuses d'émotions rendant difficile dans le moment l'accès à analyse distanciée. Une première étape a consisté pour le formateur présent à rédiger une description détaillée du déroulement de ce moment. A partir de la narration rédigée en première personne, du point de vue du formateur, de cette « visite » vécue dans une boulangerie (vécu de référence), le binôme s'est livré à l'exercice de l'examen de ce récit afin d'identifier les savoir-faire mobilisés. Ils ont ainsi pu identifier, les conditions d'organisation et de guidance de l'entretien « sur le terrain », ainsi que les paramètres qui concourent à un « travail bien fait ». Cette communication propose de réfléchir les effets du passage du vécu de référence, au vécu narré puis examiné, pour en rédiger un chapitre de l'ouvrage collectif. Les auteurs, reviendront sur cette expérience pour en livrer les acquis sédimentés dans le long cours.

Communication 3 : Le dispositif de médiation comme interface dans les parcours de formation

[Vanessa ALDRIN, Campus des Métiers d'Indre et Loire, valdrin@cma-cvl.fr]

Résumé : L'espace de médiation a été créé au campus des métiers et de l'artisanat en 2007 pour sécuriser les situations d'apprentissage, limiter les ruptures de contrat et accompagner les équipes éducatives et pédagogiques dans l'accompagnement des parcours. Un principe fonde l'organisation de cet espace :



« pas d'expert ». Il s'agissait de ne pas défaire les formateurs de leur responsabilité d'accompagnement des apprentis et des Maîtres d'Apprentissage dans le « bon » déroulement du contrat qui les unissent. L'espace de médiation est défini comme un lieu interface entre les acteurs et d'accompagnement à la médiation. Il est à l'origine des premières expérimentations menées pour la sécurisation des parcours des apprentis, dans des secteurs en tension tels que la « charcuterie » et la « vente ». Cette expérimentation proposait des temps d'accompagnement collectifs et individuels et sollicitait la collaboration d'une « chargée de développement », les tuteurs des sections d'apprentis des deux domaines et la responsable de l'espace de médiation. L'accompagnement de proximité proposé faisant ses preuves, le Campus a souhaité réfléchir et démultiplier ce modèle à l'ensemble de l'établissement. Evidemment, la masse d'apprentis nécessitait une adaptation du modèle et surtout, une organisation pour l'implication de tous les acteurs. C'est ainsi que s'est mis en œuvre une Recherche-Action portée par la direction de l'établissement. Cette généralisation a modifié la circulation des possibles puisque ce ne sont plus les apprentis qui sollicitent l'espace médiation, mais l'institution qui vient à eux pour ouvrir des espaces de réflexivité à partir de la narration et de l'explicitation de leur vécu. Cette communication présentera les effets de cette recherche-action sur l'espace de médiation : son rôle majeur dans l'accompagnement des formateurs face aux épreuves dans les situations d'accompagnement de proximité.

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.

