

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

ENSEIGNEMENT PAR LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : UNE TRANSFORMATION EN ACTE. REVISITER LE PRATICIEN REFLEXIF ?

Anne-Lise ULMANN
CNAM, 292, rue St Martin, Paris, France
Anne-lise.Ulmann@lecnam.net

Isabelle FRISTALON
HEFP, avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse
Isabelle.Fristalon@hefp.swiss

Types de communication

Recherche théorique
Communication issue de la pratique

Axes de la conférence

Axe 3 : Croiser les épistémologies et les méthodes

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches
Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle
Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

Contenu du symposium

Dans le cadre des formations d'enseignants, d'accompagnants, de formateurs ou d'intervenants, l'usage de la didactique professionnelle à des fins de formation est essentielle pour la construction des compétences des professionnels (Tourmen, 2014). Cette entrée par l'activité dans les formations professionnelles (Durand, de Saint-Georges, Meuwly-Bonte, 2006) ouvre un champ de mise en réflexivité où la transformation intrasubjective de la personne n'est pas tant recherchée que la transformation de sa manière d'appréhender les situations réelles. Le rapport sujet-environnement pensé comme un couplage avec l'activité devient une voie de développement des professionnalités. La didactique professionnelle devient ici un outil de transformation par le va et vient qu'elle engendre entre l'éprouvé de l'expérience et la

théorisation. Elle développe ainsi des capacités de voir qui procèdent d'une éducation du regard au travail (Jobert, 2019).

Ces effets transformatifs tendent à orienter la formation vers l'intervention. La formation devient une formation-action qui transforme le rapport à l'action professionnelle, met les personnes en démarche d'enquête au sens de Dewey, en situation d'expérimenter les contenus de savoirs travaillés en formation.

Ce mode de production de connaissance semble produire des effets de transformation. Du point de vue de la personne, cette approche modifie le rapport au travail ; du point de vue social, elle éclaire son appartenance à une communauté de pratique. Ce faisant, le sujet qui apprend devient « capable » (au sens de l'homme capacitant de Ricoeur), de tenir un point de vue sur son activité au-delà d'une connaissance singulière, ce qui lui découvre les dimensions déontiques son activité. L'analyse de l'activité et la mobilisation de la didactique professionnelle donnent à voir des transformations de postures.

Porter l'attention sur ces effets transformatifs de la didactique professionnelle en formation nous permet de revisiter la figure du praticien réflexif. Comment l'analyse de l'activité à travers l'écriture des écrits de fin de formation transforme-t-elle le rapport à l'activité professionnelle? En quoi la compréhension de l'action entraîne-t-elle une posture de transformation pour le formateur comme pour les personnes en formation ?

Mots-Clés

Mots-clés : Analyse du travail, réflexivité, écriture, transformation.

Bibliographie

- Durand, M., de Saint-Georges, I. et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (Raisons éducatives ; pp.185-202). Bruxelles: De Boeck.
- Fristalon, I. (2017). Du processus de reconnaissance à l'évaluation de la pratique professionnelle. *Phronesis*, vol 6, 44-59.
- Tourmen, C. (2014). « Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions ». *Savoirs*, 36, 9-40.
- Jobert, G. (2019). « La formation professionnelle comme éducation du regard au travail ». *Ergologia*, 22, 23-50.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Education permanente*, 87, 19-33.
- Schwartz Y. (2013). Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation. *Education permanente*, 197, 11-27.
- Ulmann, A.-L. (2015). Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action, *La revue de l'IRES*, 85-86, 45-71.

QUAND L'ANALYSE ET L'ÉCRITURE DE SON ACTIVITE TRANSFORMENT LE RAPPORT AU TRAVAIL

Corinne SAVART-DEBERGUE
corinnedebergue@yahoo.fr

Anne-Lise ULMANN
CNAM, 292, rue St Martin, Paris, France
Anne-lise.Ulmann@lecnam.net

Résumé

A partir du témoignage d'une ancienne auditrice cette présentation interroge la manière dont les enseignements portant sur l'analyse du travail et l'écriture du mémoire produisent des effets transformateurs. Au-delà de la singularité de cette situation, il s'agit de montrer comment ces regards sur le travail et les récits des interventions permettent de produire des savoirs construits à partir des problèmes auxquels se confrontent les professionnels. Visant un plus de liberté et d'émancipation, ces enseignements questionnent les visées de la formation.

Mots-Clés

Écriture-intervention- formation-construction de savoirs- réflexivité

Contenu de la communication

Notre communication à deux voix cherche à questionner les transformations manifestées par les étudiants du master « analyse du travail et développement des compétences » qui les initie aux métiers de l'intervention¹. Nous interrogeons plus particulièrement la réception des enseignements sur l'analyse du travail et la réalisation du mémoire de fin d'étude. Cette interrogation se porte ici sur l'enseignement de la didactique professionnelle qui soulève quasi systématiquement des réactions très contrastées chez les étudiants. Les uns manifestent leur enthousiasme au motif qu'il leur permet de mieux cerner ce qu'ils éprouvent professionnellement, sans avoir pu jusqu'alors identifier le sentiment de malaise qui souvent les a conduits à venir se former au Cnam ; les autres soulignent plutôt une inquiétude liée au fait qu'ils ne vont plus répondre complètement de la même manière aux demandes de leur

¹ Le master CIDC (conseil intervention développement de compétences), initialement nommé DCIO (Diplôme de conseil et d'intervention dans les organisations), puis ATDC (Analyse du travail et développement des compétences) et aujourd'hui Conseil intervention et développement de compétences a été créé par Guy Jobert lors de sa venue au Cnam. Même si ces appellations successives ont conduit à différentes modifications de la maquette initiale, les principes structurants de ce diplôme restent fidèles aux orientations initiales : comprendre le travail pour intervenir dans les organisations.

hiérarchie ou aux attendus d'usage des référentiels. En quoi cet enseignement produit-il, plus que d'autres enseignements, ces effets de « révélateurs » ? Comment les écrits produits à l'occasion de ces analyses engendrent-ils ces effets de transformation ? Comment les formateurs prennent-ils cela en compte ?

Nous présenterons dans un premier temps les attendus de cet enseignement sur la didactique professionnelle, puis Corinne, ancienne étudiante du master livrera son expérience avec un recul de trois ans. Ses propos nous conduiront à identifier au moins en partie, ce que peuvent engendrer les dimensions insues de cet enseignement. En dernier lieu nous ouvrirons la discussion sur la manière dont le travail réflexif demandé avec l'écriture de ces analyses et du mémoire constitue un levier qui dépasse les intentions pédagogiques des formateurs et renvoie à ce que former veut dire.

Le master CIDC du Cnam et l'enseignement portant sur l'analyse du travail

La formation dont il va être question au cours de cette communication, s'adresse à des professionnels qui ont déjà une expérience de travail conséquente dans le champ des ressources humaines ou de la formation mais qui souhaitent soit s'en dégager en acquérant un diplôme de master 2 pour évoluer professionnellement, soit se perfectionner dans leur domaine, soit saisir l'opportunité d'une formation pour prendre de la distance avec leur activité et réfléchir à un autre mode d'exercice (changement de métier, de statut, de structure, de lieu d'exercice...). La grande majorité des auditeurs exercent leur activité professionnelle durant la semaine et viennent suivre les cours les vendredis et samedis. Outre les exigences habituelles (niveau d'études, motivation, financement...) l'admission à la formation est subordonnée à la conduite d'un projet ou d'une intervention qui constitue une sorte de « fil rouge » des enseignements leur permettant de débattre avec les différents formateurs des questions et des difficultés qu'ils rencontrent dans la conduite de ce travail. Parmi les enseignements et les travaux demandés, l'analyse de l'activité d'un professionnel de leur choix doit être faite en mobilisant les apports des sciences du travail et notamment de la didactique professionnelle. Par ailleurs, un mémoire de fin d'étude qui doit analyser avec distance le projet ou l'intervention conduite, est demandé pour valider l'obtention du diplôme.

Si l'établissement de la maquette pédagogique, telle qu'elle est brièvement présentée, doit permettre des apprentissages bien identifiés par les formateurs, les apprentissages effectifs faits par les auditeurs sont plus délicats à déterminer. Qu'apprennent-ils réellement de ces allers/retours entre leurs pratiques de travail et les enseignements effectués ? En quoi cette analyse réflexive sur la conduite du projet est-elle formatrice pour chacun d'entre eux ? Que savons-nous des usages qu'ils feront des apports théoriques et méthodologiques effectués sur le travail, la formation et l'intervention ? Quelle responsabilité engageons-nous dans ces apprentissages ?

L'enseignement de la didactique professionnelle est souvent perçu comme un enseignement méthodologique exigeant des modalités d'observation et de recueil du matériau d'analyse rigoureuses. Sans doute cette dimension est-elle présente dans les apports qui sont faits aux

auditeurs², mais l'on constate souvent, que pour la majorité d'entre eux, il relève plutôt d'un enseignement épistémique qui peut venir ébranler profondément leurs conceptions et leurs convictions sur les manières d'appréhender la formation et plus globalement le travail. Dans l'enseignement que nous effectuons, cet enseignement nécessite de mobiliser des apports sur le travail pour analyser une situation professionnelle réelle, de leur choix. Or, le fait de demander à l'auditeur de réaliser « en vraie grandeur » l'analyse du travail d'un professionnel à des fins de formation, n'est pas une demande anodine, simplement envisagée comme un exercice d'entraînement. Elle l'oblige à regarder autrement une situation de travail, en mobilisant des notions telles que les tâches, la prescription, la tâche redéfinie, les buts... qui constitue une manière de faire en rupture avec une ingénierie de formation, plus classique, davantage centrée sur les résultats de l'action que sur les raisonnements tenus dans le cours de celle-ci. Cet écart aux apprentissages précédents et les conséquences que cela peut engendrer dans le travail de conception, constitue souvent une découverte qui provoque des réactions contrastées : un très grand enthousiasme, le sentiment de « *comprendre enfin...* » ou à l'inverse une plus grande circonspection, « *comment tenir compte désormais des référentiels...* » ? Quelles que soient les réactions à cette première initiation à l'analyse de l'activité, il apparaît que cet enseignement constitue ce que l'on pourrait nommer une « ressource³ » éducative (V. Charbonnier, 2014) qui offre l'opportunité (souvent inédite) de déplier le travail d'un professionnel et ce faisant, de faire écho à son propre travail. Il nous semble que l'enjeu d'un tel apprentissage est là : saisir l'activité d'autrui pour réfléchir à comment penser sa formation révèle en creux sa propre activité, son rapport au travail, ce que ces professionnels ont rarement l'occasion d'interroger et ce à quoi ils ne s'attendent pas en effectuant cet exercice. Nous faisons l'hypothèse que ce retour du travail d'autrui vers soi est au cœur des enjeux de la formation.

Les souvenirs de Corinne sur l'analyse de l'activité et la rédaction du mémoire de master 2

La découverte de l'analyse de l'activité a eu lieu lors de ma reprise d'études, au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

² Nous préférons garder l'appellation d'auditeur à celle d'élève ou d'étudiant pour nous départir de l'univers scolaire, toujours très présent dès qu'il s'agit de formation.

³ « Une ressource est génétiquement seconde, elle vient *après* et *en appui* à un besoin, plus ou moins formalisé. Dans le registre et le champ de la production et de la diffusion des savoirs, une ressource se présente donc comme une réponse à un besoin de connaissance, c'est-à-dire comme une *ressource d'information*. Et par information, on désigne « une connaissance inscrite (enregistrée) sous forme écrite (imprimée ou numérisée) orale ou audiovisuelle », comportant « un élément de sens » (Le Coadic, 1994, p. 7) dans le but de sa transmission » à un ou plusieurs autres individu(s) » in Vincent Charbonnier. Quelques éléments pour une réflexion sur la notion de ressource(s) . 2014. hal-01318496

J'ai tout d'abord compris ce que provoquait le récit de son activité auprès des salariés que j'interrogeais et à quel point ce récit les transformait. Plusieurs années après et avec suffisamment de recul, je peux affirmer qu'un changement s'était aussi déjà opéré en moi à ce moment-là.

Mon apprentissage de l'analyse de l'activité (lors de ma première année de master) a été transformateur et révélateur dès le départ, sans que j'en aie vraiment conscience, sur des enjeux stratégiques concernant mon propre travail. Ces apports m'ont donné suffisamment confiance en moi pour poursuivre ma reprise d'études jusqu'au master 2.

Durant mon année de master, d'autres savoirs sur l'analyse du travail très précieux ont dû être éprouvés au moment de la conduite d'une intervention.

Celle-ci concernait l'accompagnement des salariés dans l'institution dans laquelle je travaillais depuis 11 ans. J'étais déléguée du personnel et dans le cadre des cours du master, les apports sur la sociologie des organisations et la dynamique des entreprises me semblaient intéressants pour ce projet.

Lors de l'intervention, qui consistait à accompagner les cadres, mes pairs, dans leur propre accompagnement des salariés lors des entretiens professionnels. Ce dispositif français est désormais obligatoire tous les deux ans pour discuter avec les professionnels de leur parcours dans l'entreprise et notamment de leurs éventuels besoins en formation pour soutenir leur projet professionnel.

Mon statut, durant l'intervention, a changé plusieurs fois. Je suis passée de salariée cadre à intervenante interne puis très vite, des événements institutionnels non prévus m'ont obligée à changer encore de fonction, passant d'intervenante à déléguée du personnel. Ce dernier changement était lié à un cas de harcèlement moral.

Très vite, en tant que déléguée du personnel très active, j'ai été « punie » par la direction car je soutenais les salariés. Le directeur de l'association m'a demandé de changer de lieu d'exercice de mon activité au moment où le cadre soupçonné de harcèlement moral devait revenir travailler après un arrêt maladie de plusieurs mois. Nous travaillions dans les mêmes locaux et il devait revenir dans de bonnes conditions, ma présence le dérangeait. Pour justifier cette décision, le directeur a argué les relations supposées mauvaises entre ce collègue et moi. Je n'ai pas renchéri sur ces allégations mais j'ai répondu en recentrant mes propos sur le travail et l'organisation du travail. Les relations entre le directeur et moi n'avaient jamais été basées sur ce genre de positionnement de ma part, l'affect étant un peu l'essence de celles-ci. A plusieurs années de distance, je pense que nous avons été tous les deux surpris de cette tournure. Les résultats sont là : je n'ai pas changé de bureau.

L'intervention a pu reprendre mais j'ai gardé en moi une colère vis-à-vis de ce que je jugeais comme étant une injustice. Celle-ci a perduré au-delà de l'intervention qui s'était pourtant bien terminée. Cette colère me bloquait dans l'écriture de mon mémoire qui devait relater cette intervention.

Mon directeur de mémoire a alors été très astucieux et dans une provocation très douce m'a demandé de faire un choix, soit je faisais un mémoire sur ma colère, soit je regardais ce que j'avais mis en place pour que mon intervention puisse aller jusqu'au bout. J'ai accepté de laisser ma colère de côté...

Très peu de temps après, il m'a proposé de demander à ma directrice des ressources humaines, la commanditaire de mon intervention et garante des relations entre salariés d'être au jury de ma soutenance de mémoire.

Ayant une très grande confiance en l'analyse de mon directeur de mémoire, j'ai accepté...et la DRH aussi...

A partir de ce moment, l'écriture du mémoire a été une vraie révélation pour moi. En l'écrivant et en expliquant comment l'analyse du travail a été une double ressource, pour comprendre les autres mais aussi comment elle a agi sur moi pour surmonter les obstacles, j'ai pu construire de nouveaux repères dans mon propre travail. Le titre de mon mémoire, a été trouvé à la fin de son écriture « L'intervention interne comme processus de construction de nouveaux repères dans le travail ». Tout est dit !

Parmi tout ce que l'analyse m'a apporté, je retiens particulièrement deux points essentiels :

- Le premier a été la déculpabilisation de qui j'étais comme travailleuse ; ce sentiment s'est produit au fur et à mesure de l'intervention, grâce au pas de côté que l'analyse du travail m'a permis de comprendre sur moi en écoutant mes pairs. J'ai accueilli cette nouvelle image de moi avec un soulagement tellement important que plusieurs de mes collègues me disaient ne plus me reconnaître. J'étais apaisée et posée.
- le second point, dans la suite logique du précédent, a été d'avoir su remettre le travail au centre des échanges quand le directeur m'a demandé de changer de lieu d'exercice.

La soutenance a été l'occasion de confronter cette dépersonnalisation des problèmes avec la DRH quand elle a essayé de « m'attaquer » sur mon émotion et mes affects au moment des échanges. Je crois avoir réussi là aussi à remettre le travail au centre des discussions. J'ai quitté l'association 3 mois après cette soutenance....

Aujourd'hui, je travaille dans un syndicat et je m'attache à travailler avec mes collègues militants autour de l'analyse de l'activité auprès des travailleurs par les syndicalistes.

Là aussi, la transformation s'opère quand l'activité est au cœur des discussions et quand on donne réellement la parole aux travailleurs. Cette transformation s'observe auprès de la personne qui parle de son activité mais elle agit aussi sur ma posture de syndicaliste. Voilà qui pour moi est nouveau et, pour être honnête, pas tout à fait gagné!

« Travailler, dit Guy Jobert, c'est produire mais aussi analyser ce que l'on fait ». L'écriture de mon mémoire m'a permis cette distance et cette analyse. Pour moi, cela a été une réelle libération, qui me permet à présent de regarder mon propre travail et mon positionnement. Je sors enfin de l'affect qui produisait autant de bonheur que de culpabilité dans mon quotidien. L'intervention et l'écriture du mémoire m'ont réellement permis de construire de nouveaux repères concernant ma vision du travail.

Les dimensions insues de l'enseignement de la l'analyse du travail et de l'écriture d'un mémoire sur sa propre activité

Les souvenirs de Corinne sont bien sûr très personnels et liés à son histoire, mais si nous les avons sollicités c'est qu'au-delà de leur dimension singulière, ils mettent en évidence des déplacements dans la manière d'appréhender le travail et des transformations subjectives qui nous paraissent liés aux enseignements de l'analyse du travail et de l'écriture du mémoire.

La première découverte, comme l'expliquera Corinne, est que l'activité d'autrui engage une double compréhension : celle du professionnel étudié, qui remet souvent en question des allant de soi peu questionnés notamment sur ses compétences, et sa propre activité en identifiant plus précisément comment soi-même on se trouve engagé dans son travail, pris par des enjeux multiples qui relèvent autant de l'éthique que de la pratique. Comprendre autrui permet de mieux comprendre ce que l'on est, veut, ou croit être...Le « Je est un autre » du poème de Rimbaud, n'est plus seulement poésie, il s'incarne dans la découverte de l'écoute et de l'observation du travail de l'autre, et installe une béance qui ne cessera de s'accroître tout au long du master.

Outre ce double lien, à l'autre et à soi, nous constatons également que les apports théorico-méthodologiques effectués pour donner accès à ce qui fonde la didactique professionnelle, font d'autant plus sens qu'ils renvoient toujours à des questions concrètes de travail, des « problèmes » diraient Fabre. Ce que Corinne a exposé montre l'importance de mettre la focale d'analyse sur le travail pour construire d'une part une compréhension renouvelée des situations d'autre part son propre cheminement professionnel. Ce cheminement prend des formes différentes en fonction des personnes et de leur histoire mais il révèle l'importance de référer les savoirs aux situations rencontrées. Comme le rappelle M. Fabre, « les théories sont toujours liées aux problèmes qu'elles viennent résoudre et aux controverses qu'elles viennent trancher » (Fabre, 2017). Corinne montre bien dans son témoignage que c'est dans la confrontation directe à la complexité de sa situation qu'elle a pu mobiliser les apports sur le travail pour résoudre ses difficultés.

Le témoignage de Corinne nous amène à souligner deux points importants qui constituent dans notre expérience de formatrice des ressources importantes pour aider les professionnels à questionner les impensés de leur organisation et leur place au sein de celle-ci. Apprenant à ces professionnels le métier d'intervenant dans les organisations, cette réflexion centrée sur le travail d'une part et d'autre part sur l'analyse de sa propre implication dans les processus de travail, vise à développer « une aptitude à prendre en compte la complexité et l'imprévisibilité des transformations individuelles et sociales. (Monceau, p.215). Il nous semble dès lors que la psycho-sociologie qui a amplement contribué à développer une approche « clinique » de l'intervention (Ardoino,1993-1999, Cifali,12006) gagnent à être enrichie par les apports des sciences du travail, pour permettre aux professionnels de réfléchir au plus près des situations réelles de travail sans pour autant obérer la part de l'engagement subjectif des professionnels et la leur, en tant qu'intervenant.

Dans ce que rapporte Corinne, l'on peut comprendre son souci qui consiste, dans cet échange difficile avec sa hiérarchie, à remettre le travail au centre des échanges pour se dégager ainsi des affects qui obèrent les possibilités de raisonnement et de résolution de la situation. Or pour un professionnel peu accoutumé à la compréhension du travail et de l'activité, mettre au centre le travail n'est pas une opération facile quand les habitudes professionnelles tendent plutôt à l'effacer pour n'envisager et ne valoriser que la solution trouvée. Pour y parvenir Corinne est donc revenue sur les situations de travail en montrant l'importance du cadre de travail (proximité de collègues, rapidité des réponses apportées...), les visées attendues, les manières de s'y prendre, les raisonnements tenus pour vrais...qui organisent et structurent les manières d'agir de son activité et celles de son collègue. Cette capacité à dépasser l'affect du conflit pour débattre de ce qui se passe dans le travail et resituer les enjeux sur un plan

professionnel et non personnel, nécessite de s'être approprié l'importance des situations de travail pour problématiser à partir d'elles. La situation, qui fait l'objet d'un long temps d'apprentissage pour l'identifier et la sérier de manière à prendre appui sur des questions professionnelles pour déployer des raisonnements et réfléchir, s'impose dans cet échange comme une évidence. Corinne s'est approprié ce savoir nouveau pour elle, et le mobilisant, a su déjouer l'affectif pour dégager le sens de ce qui est à faire, en restant centrée sur ce qui fait problème. Pour autant, elle comprend également que « sa colère » doit aussi être travaillée, mais elle ne la dissocie pas des enjeux du travail. Le problème, même une fois résolu, subsiste comme ce qui donne sens à la solution ». (p.108)

Loin de chercher à éliminer le problème pour plaquer une solution, Corinne le tient constamment dans l'échange pour construire son questionnement et réfléchir. « Je lui ai répondu avec un discours basé sur le travail et l'organisation du travail. Les relations entre le directeur et moi n'avaient jamais été basées sur ce genre de positionnement ». Cette approche surprend son interlocuteur, qui finalement renonce à sa décision de changement de bureau, fondée semble-t-il, sur d'autres mobiles, moins liés à l'activité de travail.

Les transformations évoquées par Corinne ne peuvent s'appréhender sans prendre en compte une autre dimension de la formation, celle de l'écriture du mémoire dans le contexte de ce master.

Le mémoire attendu n'est pas un travail de recherche au sens académique du terme, impliquant un objet de recherche, des hypothèses, des méthodologies...Il relève plutôt d'un exercice professionnel, répondant à des normes d'écriture, d'analyse et d'organisation, mais impliquant surtout une mise à distance du travail effectué lors de la conduite du projet ou de l'intervention. Comme le souligne Mayen (2012), il n'est pas suffisant d'être confronté aux situations de travail, il faut aussi effectuer un travail de pensée à partir de ces situations pour en apprendre quelque chose. Le mémoire impose ce cadre : il contraint l'auditeur à revenir sur le traitement d'une situation problématique qu'il a rencontrée, pour la considérer avec distance en la rapportant à une question plus générale, susceptible d'ouvrir vers de nouvelles pistes de compréhension et d'action. Dans son mémoire de master Corinne évoque dans sa conclusion ce travail d'écriture : *Comme je l'expliquais en introduction, ce mémoire est une sorte de mise en abyme au sens de modalité autoréflexive de ce que j'ai mis longtemps à percevoir.... J'ai construit cette intervention en même temps que je me suis construite. J'ai appris en agissant mais j'ai aussi agi en apprenant. (...) Je me suis rendue compte que ce qui était un problème au départ s'est transformé en objet de réflexion que j'ai mis au travail (malgré moi au départ) et grâce auquel j'ai construit une nouvelle vision du travail » (p.100).*

Cette exigence d'écriture impose une posture particulière « dedans-dehors » qui permet à l'auditeur de prendre conscience des tensions, des difficultés, des opacités, parfois des contradictions du milieu de travail dans ses différentes composantes (organisationnelle, contenu du travail, mobilisation personnelle...) qui sont des questions centrales pour s'engager dans une fonction d'intervenant. Le mémoire n'est pas seulement un exercice universitaire attendu à ce niveau d'étude, il opère plutôt comme un cadre de contrainte qui produit une « rupture paradigmatique » (Bachelard) propice au développement de la pensée.

Corinne ne considère pas le problème résolu une fois qu'une solution est trouvée, mais, sans doute en raison des exigences attendues pour l'obtention de ce diplôme, continue de penser cette situation sans la décorréliser de la solution trouvée. Les savoirs qu'elle en retire, ne sont

plus des savoirs « fermés et statiques » (Bachelard), « en miettes » (Boltanski, 1987), appris en vue d'être appliqués. Ils deviennent des savoirs appropriés, incarnés qui peuvent faire ressource dans de multiples situations nouvelles. Si les savoirs transmis sont reçus comme des « informations » nouvelles, que les auditeurs peinent parfois à mobiliser, le travail d'écriture du mémoire opère une sorte de « catharsis intellectuelle et affective » (Bachelard, 1938, 1965 p.18) qui permet le passage de l'information transmise mais non encore appropriée au savoir incarné. Ainsi la distance à l'action mais également la mise en récit de l'intervention imposées par l'écriture du mémoire donne l'opportunité au professionnel de se mettre en réflexion pour comprendre ce qui a entravé son action. Confronté à la compréhension de ce qui résiste, il est amené à comprendre ce qui se joue au-delà de la singularité de la situation de manière à dégager de nouvelles pistes d'action et à en tirer des enseignements pour ses actions futures. « L'intervention et l'écriture du mémoire m'ont réellement permis de construire de nouveaux repères concernant ma vision du travail. » explique Corinne. Ce retour sur l'intervention par l'écriture, permet à Corinne d'une part de se dégager de sa colère, sans pour autant l'enfouir tout en l'amenant à mieux cerner sa place dans ce processus de travail. L'écriture du mémoire lui permet de retirer de cette expérience une « connaissance ouverte et dynamique », (ibid) qui va lui permettre de quitter cette association, sans que ce départ ait été initialement dans son projet.

Ce que former à l'analyse du travail veut dire...

La présentation du témoignage de Corinne en regard des enjeux des enseignements sur la l'analyse du travail et la rédaction du mémoire nous conduit à questionner le sens même de ce que nous faisons quand nous incitons les auditeurs à comprendre et analyser le travail. L'enjeu de ces apprentissages sur l'analyse du travail et sur l'intervention n'est pas la maîtrise de ces protocoles de travail que l'on demande aux auditeurs. Ceux-ci ne sont que des moyens pour tracer un chemin de compréhension plus ambitieux. L'intérêt réside plutôt dans la compréhension de ce qu'ils peuvent apporter aux problèmes auxquels se confrontent les professionnels. Il s'agit donc comme le préconise Fabre de « réintroduire le sens du problème, qui peut seul fonder l'authenticité du savoir ». Le travail d'écriture du mémoire permet alors de réactualiser, de rendre plus visible le problème masqué par la solution trouvée et d'envisager de nouvelles compréhensions.

Cela suppose à la fois d'amener les auditeurs à questionner le problème, mais aussi à s'y confronter concrètement et à l'aborder dans une certaine historicité. La position que l'on attend qu'ils endossent en étant « dedans-dehors » d'une part est délicate à tenir, d'autre part suppose qu'ils aient le désir de questionner et non de se limiter à constater. Sur ce point bien des auditeurs résistent à cet engagement dans la compréhension des systèmes de travail, peut-être parce qu'ils n'ont pas trouvé des points d'appui suffisants pour leur permettent de supporter une déstabilisation de leurs points de vue. Peut-être aussi parce qu'au-delà de la déstabilisation et de son inconfort ils perçoivent que l'analyse des raisonnements tenus dans une situation ou la prise en compte des contextes de travail pour identifier et comprendre des choix qui diffèrent de la prescription comporte un pouvoir de subversion dont ils redoutent ou refusent le développement. Ont-ils tort ? Le silence dans les formations sur les choix, les

raisonnements et les arbitrages silencieux et insus des professionnels ne contribue-t-il pas à la reproduction d'un clivage entre ceux qui savent mais ne parlent pas, « les professionnels d'en bas » (Arborio et al, 2008) mais dans leur silence se mettent à distance de ceux qui prescrivent, et ceux qui parlent sans connaître le réel du travail et voient dans le silence des autres, des carences à combler par le moyen de la formation ? La formation aux enjeux et à la compréhension des différentes dimensions du travail ne recherche-t-elle pas l'émancipation et la liberté, au sens de Deleuze, rappelé S. Charbonnier (2017): « maîtriser des problèmes, dénoncer des faux problèmes et en proposer de nouveaux » ?

Bibliographie

- Arduino, J. (1993 - 1999). L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité. *Pratiques de formation-analyse*, 26-27 et 36.
- Arborio, AM, Cohen, Y. Fournier, N., Hatzfeld, N., Lomba, C. Muller, S. (2008). *Observer le travail, histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris: La découverte
- Bachelard, G, (1938 / 1965) *la formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- Charbonnier, S. (2017), Entretien avec Michel Fabre. Association REDLCT. P. 105-118 – <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques1-2017-2-page-105.htm>
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. Cifali, & F. Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck
- Fabre, M. (1995) *Bachelard éducateur*. Paris PUF
- Monceau, G. (2016), « Transformations sociales et recherches intervention » p.209-222 in *La recherche intervention par les sciences de l'éducation Accompagner le changement*. Dir Marcel, J-F. Agora, Educagri Editions
- Mayen, P. (2012/1). Les situations professionnelles: un point de vue de la didactique professionnelle. *Phronesis*, 59-67
- Savart- Debergues, C (2019) *L'intervention interne comme processus de construction de nouveaux repères dans le travail. Une expérience d'accompagnement de cadres par l'une de leur pair*. Mémoire de master 2 ATDC (Analyse du travail et développement des compétences). Mai 2019. Cnam. Paris

VERS UN ACCOMPAGNEMENT AUTHENTIQUE ET HUMANISTE A L'AIDE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE. PARTAGE D'EXPERIENCE D'UN-E MENTOR-E

Laurent PERRIARD

École supérieure d'Ambulancier et Soins d'urgence Romande. Haute école fédérale en
formation professionnelle. Rue du Village 31, Tatroz, Suisse

l.perriard@es-asur.ch

Résumé

Cette communication est proposée sous la forme d'un partage d'expérience. Elle aborde, sous forme de récit ce qu'une formation appelée « CAS de mentor-e » (proposée à la HEFP, en Suisse) a permis à un mentor en formation de conscientiser. Dans ce dispositif organisé en alternance, autour de l'activité, l'apprentissage se fait grâce à l'exploitation du lieu de travail. Le mentor propose une synthèse de sa perception quant au bénéfice que lui a apporté le degré de fragmentation de l'activité par son analyse et un travail réflexif sous la forme écrite. Il semble avoir pu se regarder, se dire, écrire, s'écouter, se lire dans le miroir de son histoire professionnelle, mais également sociale, familiale et personnelle. À l'heure actuelle, pour lui, l'accompagnement ne rime plus avec « guidage », mais avec « rencontre ». Il n'est plus question d'information-conseil, mais il désire permettre à l'accompagné de développer son autonomie et son agentivité.

Mots-Clés

Workplace Learning, mentorat, mémoire autobiographique, autoconfrontation, réflexivité, agentivité

Contenu de la communication

Introduction et brève présentation du contexte de travail et de formation de l'auteur

Je vous propose de démarrer ce partage d'expérience, par un bref retour sur mon cheminement professionnel des 10 dernières années. Ambulancier diplômé ES⁴ depuis 2007, je travaille actuellement à 100% comme enseignant à l'ES ASUR⁵ en Suisse. Ma mission

⁴En suisse, il s'agit d'une formation professionnelle supérieure du degré tertiaire comptant 5400 heures de formation. Niveau de qualification selon le cadre européen des certifications : niveau 6.

⁵ École Supérieure d'Ambulancier et Soins d'Urgence romande

principale est la formation, au sens large, des intervenant-e-s du préhospitalier. Comme tous les enseignant-e-s qui travaillent à l'ES ASUR, je suis au bénéfice d'un diplôme dans la santé, avec minimum 5 ans d'expérience opérationnelle. Au moment de faire le « grand saut » de mon activité opérationnelle vers l'enseignement, j'ai suivi une formation initiale à caractère pédagogique, au terme de laquelle j'ai obtenu un diplôme d'enseignant-e en école supérieure. Par la suite, la vie de mon institution de formation (l'ES ASUR) et ses modifications organisationnelles naturelles (au gré des départs et arrivées des collaborateur-ric-e-s) m'a offert l'opportunité de devenir « mentor ». Mentor-e ? Mais qu'est-ce que c'est ?

Comme vous le savez peut-être déjà, « Mentor-e » représente un personnage de l'Odyssée d'Homère qui faisait office de conseiller auprès de son ami, Ulysse, roi d'Ithaque. Du point de vue de la formation d'enseignant-e proposée à la HEFP⁶ (construite en alternance entre les moments de formation scolaire et la pratique enseignante) le « mentor » fait partie du dispositif de formation. Son rôle est de le renforcer par un processus d'accompagnement de proximité. Dans ce récit, je représente donc l'enseignant-e expérimenté-e travaillant à l'ES ASUR assurant le suivi des enseignant-e-s novices durant leur apprentissage. Ce-cette « mentor-e », que je représente, est formé-e et « employé-e » par la HEFP, mais travaille dans son institution de référence, dans ce récit, l'ES ASUR.

C'est durant cette expérience de formation à l'accompagnement à la HEFP (CAS de mentor-e⁷) que j'ai pu bénéficier de « l'analyse de l'activité » dans sa forme éducative. Ce texte vise à vous faire part de ma perception sur les transformations qui se sont opérées chez moi en y intégrant (toujours en tant que perception) comment cette modalité de formation y a participé.

Cette communication, qui prend surtout la forme de partage d'expérience, se positionne au carrefour de ces deux institutions de formation. Elle s'intéresse aux transformations dont j'ai été le bénéficiaire alors que j'étais en formation au mentorat à la HEFP accompagnant un-e enseignant-e en formation à l'ES ASUR.

Il y a quelques lignes, je vous décrivais mes origines professionnelles. Avant de découvrir plus en profondeur quels effets ont eu (pour moi) l'analyse de l'activité en situation de travail, je vous propose d'être authentique. Il me semble nécessaire de revenir sur un point qui semble saillant dans l'exercice d'une profession soignante. Sur le plan théorique, il semblerait que nous puissions faire appel aux auteurs Miller et Rollnick (deux psychologues revendiquant leur affiliation avec Rogers). En citant les théories de ces deux auteur-ric-e-s, Lécallier et Michaud (2004, p. 130) nous rappellent que dans une relation perçue comme une relation d'aide (par exemple celle de soignant-e-soigné-e), il existe une attitude relativement fréquente, de la part

⁶ Haute École Fédérale pour la Formation Professionnelle <https://www.hefp.swiss/>

⁷ <https://www.hefp.swiss/cas-bases-de-laccompagnement-dans-la-formation-des-responsables-de-la-formation-professionnelle>

du-de la soignant-e. Parfois pressé de corriger une situation jugée problématique, il-elle tentera de « redresser la situation » pour le « bien » du-de la patient-e. En Lien avec le concept de réactance de Brehm (1981), ce réflexe appelé « le réflexe correcteur » donne souvent à observer une dissonance au sein de la relation entre le-la patient-e et le-la soignant-e. La plupart du temps, elle semble se traduire simplement par une résistance du-de la patient-e.

Il semble facile d'établir un lien entre la « résistance d'un-e patient-e à prendre son traitement » ou à « faire plaisir aux soignant-es en le prenant » et le caractère probablement inefficace d'une telle démarche. Dans le premier cas, le-la patient-e ne prendra pas son traitement et dans le deuxième, il risque de ne plus le prendre dès le moment où les soignant-e-s ne seront plus présents dans son environnement quotidien. Dans les deux cas, de nombreux impacts pour sa santé à long terme peuvent en découler. Une pratique collaborative en partenariat avec le-la patient-e a prouvé une amélioration des résultats de santé. D'abord grâce à l'interaction productive entre un-e patient-e informé-e et *prêt-e à agir pour sa santé*. *Mais aussi lorsqu'une équipe de soins accompagne efficacement le-la patient-e dans sa démarche de gestion de son problème de santé* (Vanier et al., 2016, p. 68).

En tant qu'ambulancier-ière, je suis intervenu le plus souvent dans des situations problématiques pour lesquelles on me demandait de résoudre une série de problèmes. Sans parler au nom de toutes les corporations d'ambulancier-ère, il me semble qu'avec le temps, j'ai développé une certaine habitude à me percevoir comme « la solution ». Si, dans un nombre très limité de situation, cela pourrait sembler être vrai (en toute modestie), combien de fois n'ai-je pas vraiment écouté les besoins de mes patient-e-s ? La solution apportée reflétait-elle vraiment la volonté présumée ou explicite de ces derniers ? Dans quelle mesure ma posture a réellement profité sur le long terme aux personnes que j'ai rencontrées dans l'exercice de ma profession de soignant-e. Pour terminer avec cet intermède médical, un parallèle semble relativement aisé à faire avec la relation qui s'installe entre un-e « mentor-e » et son-sa « mentoré-e » dans le domaine de la formation. De même que pour la qualité des soins, pour Durand (2009, p. 7) « *ce qui occasionne effectivement les transformations de l'activité des personnes en formation ne peut pas être une commande ou une prescription* ». La notion d'accompagnement prend alors tout son sens, que cela soit pour une activité clinique dans les soins ou dans la formation.

D'autres questions sont venues alors bousculer certaines représentations ancrées chez moi, avant cette formation à l'accompagnement. Dans quelle mesure, ce trait « professionnel », cette potentielle habitude « solutionnante » influence-t-elle mes tâches d'enseignant-e et d'accompagnant-e à l'heure actuelle ?

Faut-il accueillir ou sélectionner, encourager ou confronter, imposer ou proposer, dire ou laisser dire ? C'est en explorant certains recoins théoriques et empiriques que je vous propose cette réflexion, ce voyage intérieur sur mon parcours de formation, mais pas seulement.

Présentation du dispositif de formation par lequel le témoignage est né

Le CAS de mentor·e dont il est question est organisé en alternance, autour de l'activité. L'apprentissage se fait grâce l'exploitation du lieu de travail (Bourgeois et Durand, 2012). Le dispositif utilise des situations d'accompagnement et les prend comme objets de réflexion de manière individuelle et socialisée (Carré et Caspar, 2017). Ces situations de travail peuvent être vues comme des espaces de rencontre entre les sujets apprenants et l'intervenant·e éducateur·rice (Tourmen, 2014).

Le dispositif de formation est séquentiellement ordonné sur environ 12 mois (les cours suivent une logique curriculaire). Il est organisé autour de sessions plénum en présentiel, de travail individuel asynchrone sous la forme d'analyse de l'activité et du travail d'écriture.

Le·la mentor·e en formation peut choisir les situations de travail qu'il·elle désire étudier. Une première analyse intervient en début de formation. Elle semble servir de socle de travail. Ensuite, au gré des situations d'accompagnement que le·la mentor·e en formation vit dans son institution, il·elle a l'opportunité de filmer d'autres séances de travail et de les analyser. Il·elle pourra le faire soit de manière individuelle (autoconfrontation simple guidée par un formateur·trice), mais également socialisée (autoconfrontation croisée avec les autres mentor·e·s en formation).

Ce travail d'analyse soutenu par des artefacts vidéo sous la forme d'une approche inductive (fondées sur l'interprétation des événements) semble destiné à rendre la parole aux praticien·ne·s. Il semble leur permettre de reconnaître leur pouvoir sur leur propre action (Devermelles, 2018, p. 105). À ce travail d'analyse de l'activité s'ajoute un travail réflexif écrit (à des fins de certification) qui prend la forme d'une mise en mot de l'activité analysée par l'outil vidéo.

Prise de conscience, questionnements et confrontation à l'épaisseur biographique

C'est en socialisant une première activité d'analyse avec les autres membres du groupe que j'ai pris conscience que « je ne savais pas ». Une première analyse du travail organisée autour d'une première situation « métier » et non pas représentative du métier (Tourmen, 2014, p. 17) fut le tout début d'une série de prises de conscience. De manière relativement claire, j'ai découvert ma propension à apporter à l'autre « ma » solution. À ce stade, il ne s'agissait alors que d'une observation accompagnée d'une sensation relativement désagréable que la personne que je regarde puisse être « moi ». Comme le relève Tourmen (Tourmen, 2014, p. 19), il semble s'agir là d'un apprentissage par l'analyse de l'action après coup. Ce même auteur relève que l'apprentissage se fait par l'exercice de l'activité et l'analyse de cette même activité. C'est alors que les entretiens d'autoconfrontation suivants, basés sur de nouvelles situations de travail (d'accompagnement) vécues dans mon institution ont fait progresser mon regard. Petit à petit, j'ai « accepté » que la personne que je regardais pour la première fois en début de formation pût être réellement moi.

J'ai pu alors progresser et modifier ce comportement que je percevais alors personnellement comme préjudiciable pour la relation accompagné-e-accompagnant-e. De manière subtile, grâce à l'analyse de ma pratique, les formateur-trice-s semblent avoir évité ce que nous décrivions plus haut en termes de dissonance dans la relation. Ils m'ont permis de m'approprier mon désir de changement.

En précisant que je ne généralise pas mon vécu de la formation à celui des autres participant-e-s, je partage, dans ces quelques lignes, ma propre perception quant aux mécanismes qui m'ont offert des transformations. L'association de l'analyse de l'activité médiée par un artefact vidéo, couplée à l'écriture sur cette même analyse semble m'avoir permis de passer de « l'implicite du vécu » à « l'explicite » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 19). La succession des situations analysées semble avoir favorisé plusieurs formes de prise de conscience parmi les dimensions tacites de mon activité (Tourmen, 2014, p. 19) d'accompagnant-e. Comme le propose Poizat (2022), les activités d'autonconfrontation semblent avoir rendu visible, certaines « caractéristiques » invisibles (pour moi) de mes habitudes de soignant-e-s que je reportais de manière variée dans mon activité d'enseignant-e et d'accompagnant-e (de mentor-e).

Pour Deveremelles (2018, p. 105), la mise en mot de l'activité sous forme écrite étant d'autant plus exigeante que la simple mise en mot orale, elle requiert une capacité accrue à penser sa pratique. Pour Dominicé (2003, p. 112), le contraste entre l'écriture biographique et sa version orale étant que le texte requiert une plus grande formalisation et une plus grande distance que la « vivacité » orale. Pour ces deux auteur-trice-s, l'écriture sur les discours individuels focalisés sur l'agir professionnel implique des processus réflexifs volontaires et conscientisés. Ils mettent en avant que cette production se construit en articulant des savoirs de références, de savoirs disciplinaires et des savoirs pratiques émanant de l'expérience singulière étudiée.

C'est en reprenant ces idées générales qu'il me semble que ce minutieux travail d'analyse (par les séances d'autonconfrontation) associé au travail d'écriture (constituant le dossier de certification de la formation) m'a permis d'accroître le degré de fragmentation de l'activité.

Il semblerait que j'en ai obtenu un niveau de détail (une forme de granularité des moments) suffisant pour venir questionner une partie de mon parcours professionnel. Mais le travail ne semble pas s'être arrêté à cela. De multiples liens et questionnement se sont naturellement créés entre mon rôle professionnel de mentor-e et une partie de l'épaisseur de ma biographie (Lainé, 1998). Comme Gratton (2016, p. 192) le suggère, cette forme d'activité couplée (analyse vidéo et écriture) semble m'avoir permis de me décentrer et de focaliser mon attention sur mon itinéraire au sens large. J'ai pu naturellement confronter plusieurs images faisant partie d'un continuum alors « déplié » entre le présent et le passé me ramenant au caractère historique de ma propension à vouloir « résoudre le problème de l'autre ». Comme le propose Dominicé (2003, p. 110), cet espace de travail semble avoir été d'une qualité de confiance mutuellement suffisante. Je me suis d'une certaine manière, autorisé à accéder, confronter et reconfigurer certains éléments bibliographiques concordants avec le sujet traité, en l'occurrence, le « réflexe correcteur » décrit plus haut.

Je me retrouve dans ce que Gratton (2016, p. 190)) affirme au sujet des *histoires de vie* en formation. « *Pour que le récit d'une vie devienne une histoire de vie, il ne suffit pas de juxtaposer des événements ou des émotions, encore faut-il les mettre en intrigue par l'intermédiaire d'un processus narratif.* » Même si le CAS de mentor·e n'est pas articulé autour de ces mêmes paradigmes, j'ai pu, à travers les activités proposées, prendre le temps de poser une distance. J'ai pu me regarder, me dire, m'écrire, m'écouter, me lire dans le miroir de mon histoire sociale, familiale et personnelle qui m'a construit. J'ai eu l'opportunité de mieux saisir les articulations, souvent très fines et ténues, qui relient mes multiples expériences passées en constituant un nouveau sens au sujet de mon activité réelle d'accompagnant·e. Dans cette perspective, la relation qui s'est mise en place entre moi (narrateur·trice) et le·la formateur·trice lors des séances d'autoconfrontation m'a permis de saisir les événements étudiés non plus comme une réalité objective (ce qui a eu lieu), ni même d'une réalité subjective (le vécu qui a eu lieu), mais d'une réalité intersubjective (ce qui a été dit et entendu, ce qui a été partagé). » (Gratton et al., 2016, p. 193).

Le travail d'autoconfrontation et d'écriture semble avoir fonctionné comme un dispositif d'accompagnement. De manière individuelle ou en groupe, cela semble avoir favorisé différents champs d'exploration. Cela semble m'avoir permis de (re)considérer mon activité non plus à partir d'un seul angle de vue, mais d'une pluralité de points de vue.

Grâce à ce travail de fourmis, j'ai pu prêter une attention et une écoute de ces processus le plus souvent inconscients. La qualité du décentrement que le processus de formation m'a offerte semble avoir fonctionné comme une clé ouvrant une porte sur une partie de mon histoire de vie dans une perspective émancipatrice (Gratton et al., 2016, p. 192). Comme le suggère Champy-Remoussenard (2005, p. 15), il me semble avoir pu accéder au « réel de l'activité « constitué en fait d'« *activités suspendues, contrariées ou empêchées [...], contre-activités qui empoisonnent* ».

Discussion conclusive

Au début de cette aventure de formation, l'opportunité de devenir « mentor » semblait, pour moi, le fruit du hasard. L'analyse et le bilan de mon parcours de formation sur ma situation de vie privée, professionnelle, familiale et sociale (Houde-Sauvé, 2010, p. 32) transforment cette intuition de « hasard » en quelque chose de mieux défini. Je l'explique grâce à certaines caractéristiques de ma personnalité, mon parcours de vie et la période de vie dans laquelle j'ai évolué durant la formation.

Je suis passé d'une démarche très « prescriptive » à une démarche d'accompagnement centrée sur les besoins de la personne, grâce à une multitude d'expériences personnelles. Tantôt privées, tantôt professionnelles. Parfois, je n'y arrive pas, mais je l'accepte, j'analyse la situation et tente, de faire mieux la fois suivante.

Sans cet espace de rencontre (Tourmen, 2014) je n'aurais probablement pas pris le temps d'analyser comment les personnes qui ont jalonné mon parcours ont contribué à ma « construction ». J'aurais certainement pris cette opportunité comme « un gain » ou un

nouveau « challenge » alors qu'à présent, je puise en cette nouvelle fonction, l'opportunité de partager, de voir le monde, la vie, les personnes autrement. Non pas comme des compétiteur-trice-s, mais plutôt, comme des personnes avec qui évoluer, cheminer ensemble, « aller avec » (Vial et al., 2009, p. 21), partager des moments authentiques. C'est à présent, une occasion de voir et de vivre avec l'être humain dans ce qui le compose comme ensemble.

Petit à petit, mes intérêts orientés sur l'altruisme, l'empathie, le désir de partager avec l'autre, la compassion, les habiletés à écouter ont bénéficié à mon occupation professionnelle et en ont fait un mode de vie.

J'ai découvert en moi, ce qui me nourrissait. Je n'étais pas encore conscient qu'une partie de cette nourriture n'était pas tout à fait exacte. J'étais heureux d'avoir fait quelque chose pour les patient-e-s. J'appréciais quand je recevais des « merci ». Mon ego était flatté et cela me portait. Je portais encore en moi ce mouvement du soignant-e : « je vais tout faire pour vous aider » ou encore « faites-moi confiance, je sais ce qui est bon pour vous ».

J'ai transformé ce « *je sais ce qui est bon pour vous* » en « *comment puis-je vous aider à trouver ce qui est bon pour vous* ». La plus grosse évolution, grâce à cette formation, fut ma maturité relationnelle. Il est clair qu'avant cette démarche réflexive j'avais tendance à entretenir une relation plutôt fusionnelle (non différenciée). Je m'identifiais responsable du bonheur et/ou de la sécurité des autres. Ce qui m'a certainement poussé à de maintes reprises à des relations « infantilissantes » avec mes patient-e-s, certain-e-s étudiant-e-s voire plusieurs de mes collègues qui m'ont demandé de l'aide. J'adopte et entends la possibilité d'un nouveau mode relationnel, plus mature, caractérisé par un haut degré de différenciation et une meilleure définition des frontières personnelles chez chacun. Là où l'autre désire aller n'est pas forcément là où je l'emmènerais, mon rôle étant de l'aider à trouver comment y aller. Encourager l'individuation de l'autre et m'en réjouir. Déjà au bénéfice de certaines prédispositions comme l'empathie, la compréhension ou le désir de partager avec l'autre, j'ai découvert d'autres possibles. Des possibles à développer davantage mon habileté à écouter, à donner un feedback ou encore à favoriser une attitude non jugement permettant un haut degré de confiance.

Voilà en résumé comment j'aborderai le mentorat dans les années à venir : sans paternalisme ni abandon, sans fusion ni technicisme j'utiliserai un questionnement non inquisiteur. Je marcherai au rythme de l'accompagné. Je reformulerai une seconde fois les questions en attendant qu'elles résonnent dans son esprit plutôt que de lui donner les réponses. À présent, tout dépendra de l'endroit où les mentoré-e-s voudront aller.(Paul & Fabre, 2017, p. 10) .

Ce dispositif de formation au cœur des paradigmes de la didactique professionnelle m'a permis de découvrir, redécouvrir, construire et reconstruire des situations et des actions dans lesquelles j'ai été impliqué. Cela s'est fait au gré des situations de travail qui se sont proposées ou « imposées » à moi durant mon activité professionnelle (Carré et Caspar, 2017).

Le travail d'explicitation réalisé à distance, tant « spatiale » que « temporelle » (Carré et Caspar, 2017) m'a permis de faire évoluer ma posture « contrôlante » en posture « accompagnante ».

À l'heure actuelle, pour ma part, l'accompagnement ne rime plus avec « guidage », mais avec « rencontre ». Pour moi, il n'est plus question d'information- conseil, mais je désire permettre à l'accompagné de développer son autonomie et son agentivité (Carré, 2020).

Mon projet qui était initialement une « commande sociale » de mon institution de formation me proposant de suivre une formation en accompagnement s'est progressivement transformé en une pratique non contraignante, créative et humaine (Paul, 2016, p. 61).

L'impact semble être perçu dans différents domaines tant privés que professionnels. Que ce soit en tant que « soignant-e », « enseignant-e », « parent », « ami-e-s », « collègue », je me sens avant tout : « accompagnant-e ».

Bibliographie

- Bourgeois, É. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses universitaires de France.
- Brehm, S. S. et Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance: a theory of freedom and control*. Academic Press.
- Carré, P. (2020). *L'apprenance: un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. et Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Devermelles, V. (2018). *Comment utiliser la vidéo pour améliorer sa pratique professionnelle?: activités et outils pour développer les compétences de réflexivité des formateurs/trices professionnels/les d'adultes*.
- Dominicé, P. (2003). *L'histoire de vie comme processus de formation* (Nouv. éd., rev.augm). l'Harmattan.
- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction: Dans *Travail et formation des adultes* (p. 191-215). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0191>
- Gratton, E., Lainé, A. et Trekker, A. (2016). *Penser l'accompagnement biographique*. Academia-l'Harmattan.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Lécallier, D. et Michaud, P. (2004). L'entretien motivationnel. Une évolution radicale de la relation thérapeutique. *Alcoologie et Addictologie*, 26(2), 129-134. <http://alcoologie-et-addictologie.fr/index.php/aa/article/view/164>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Poizat, G. (2022). *Analyse de l'activité au travail et formation*. Communication présentée au DAS formation d'adulte. Gestion, analyse et développement.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>

Vanier, M.-C., Flora, L. et Lebel, P. (2016). Un professionnel de santé qui exerce en collaboration: la pratique collaborative en partenariat avec le patient. Dans *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé* (p. 63-84). De Boeck Supérieur.

L'ACTIVITE D'ECRIURE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : ANALYSE REFLEXIVE ET RAISON GRAPHIQUE

Paul OLRY⁸ et étudiant.e.s
Agrosup, 1 Esp. Erasme, 21000 Dijon, France
Paul.olry@agrosupdijon.fr

Résumé

Mots-Clés

Ecriture en didactique professionnelle, figuration du travail, analyse réflexive, identisation

Contenu de la communication

Introduction

Les études de didactique professionnelle constituent un exercice d'écriture particulier à plus d'un titre. D'une part, l'écriture sert simultanément à décrire et à rendre compte d'une analyse menée dans ce cadre d'analyse. D'autre part, elle émane d'acteurs de différents statuts traitant l'objet de l'analyse : manager, opérationnels, formateurs, consultants s'expriment depuis des positions qui orientent le regard. Enfin, toutes et tous s'attaquent à l'Everest de la compétence en action, espace quadrillé par des normes, des règlements, des procédures, des prescriptions, qu'heurte une didactique professionnelle soucieuse de réintroduire le travail (et l'activité qui s'y déploie) dans le millefeuille technico-administratif que mobilise les approches « compétence ».

Pourtant, la lecture de travaux d'étudiant.e.s montre d'abord une écriture réflexive, tant sur l'appropriation de l'attendu académique (par ex. les concepts mobilisés), que sur leur mobilisation d'une expérience de la réflexion constituée dans d'autres paradigmes. Notre propos s'attache à « décortiquer » ce trop-plein qui, parfois perd, délaisse l'objet de l'étude.

C'est pourquoi, nous abordons ici l'écriture d'une production en didactique professionnelle sous l'angle de ce qui s'écrit et de comment ça s'écrit dans ce champ. En effet, le recours aux méthodes d'analyse du travail (préalable à l'écriture) restitue le travail sous le jour hyperréaliste des conditions et des circonstances de son effectuation. Ainsi émerge ce que font les professionnels, leurs buts, leurs motifs, leurs règles, les invariants opératoires, etc.

⁸ Chercheur, Professeur émérite, Institut Agro Dijon

Mais ces méthodes dévoilent l'impensé, l'invisibilisé, les angles morts, l'insu, l'oublié, les habitudes, etc. Comment s'écrit cet ensemble, lorsque la théorie de l'analyse menée constitue une ligne d'écriture mais qu'il convient de ne pas « trahir » les personnes observées en tant qu'analyste de ses propres observations ?

1. L'écriture attendue en didactique professionnelle : repères

Tout au long d'un chantier de DP, l'analyste (étudiant ou chercheur) écrit d'abord pour élaborer le projet d'étude, ensuite pour prendre ses marques lors de la pré-enquête, puis pour garder les traces lors de l'enquête, et enfin pour produire l'analyse et la formuler dans des termes acceptables à autrui. Ces moments d'écriture ont leur propre statut : institutionnel, technique, analytique puis de restitution, communs à toutes les pratiques de recherche.

Ce qui spécifie la didactique professionnelle, c'est qu'elle amène à écrire sur une matière doublement inflammable. D'une part, elle analyse ce qu'évite beaucoup d'organisations : le travail tel qu'il se fait ; d'autre part, elle traite des connaissances que les travailleurs(-ses) détiennent ou non. C'est donc une approche du travail réel et des connaissances qu'il requiert pour son exécution. Ce sont donc tant le contenu du travail que du contenu de formation que l'écrit rapporte du réel du travail exécuté et de la ressource cognitive qui le permet, qu'il doit rendre entendables et adressés.

Pour ce faire, la DP mobilise une analyse didactique du travail. C'est une double spécificité : produire une analyse du travail centrée sur ce qui peut (ou non) s'y apprendre et par le reporting de l'analyse proposer ce qui peut ouvrir à une « transposition de situations de travail » dans des situations de formation professionnelle. Ces spécificités exigent de l'écriture qu'elle s'adresse à une communauté et satisfasse à des attendus en termes de :

- *lexique* : lié tant à l'analyse du travail (par ex : tâche/activité), qu'à la DP ;
- *références* : propres à l'objet de l'analyse, et liées également aux concepts disciplinaires mobilisés ;
- *représentations* : rendre compte du travail et des façons de le penser est permis par le recours à des schématisations (par ex : graphe de fluence, structure conceptuelle, mind map, ...) conventionnelles, de même que la transposition de situations convoque une ingénierie des apprentissages professionnels en termes d'objectifs, de scénarisation, de médiations diverses, de pratiques évaluatives ;

...

L'écrit DP est enfin contraint par un impératif académique (pour les étudiant.e.s) ou professionnel (pour des formations continuées) pas toujours connus des écrivains quant à l'exigence de présenter une méthode cohérente autant au plan conceptuel qu'au plan de l'action en contexte. L'écrit DP est aussi un écrit de restitution (De Viron et al., 2021) d'une étude menée sur le terrain, souvent selon des méthodes participatives, ou collaboratives. Il peut comporter des préconisations de conception consécutives à l'ADT ou rapporter en quoi elle a été en soi une occasion d'apprentissages tacites ou de développement professionnel.

2. Regards théoriques

Tout écrit en DP croise plusieurs « travaux » (Boccaro, 2015) : celui de la personne qui œuvre sous l'œil du chercheur, le travail de ce chercheur, le travail du collectif auquel appartient le professionnel (ou par exemple son tuteur), voire le travail de la hiérarchie intéressée à l'analyse. Aussi l'écrit de l'étudiant en DP est-il cadré, sinon contraint dès lors qu'il s'agit de rendre compte à la fois de sa propre analyse et des divers points de vue qui la nuance. C'est pourquoi la ligne théorique est essentielle à tenir.

En premier lieu, l'écrit débute en DP par une analyse de la tâche (élaboration de l'action), laquelle sollicite ensuite des réflexivités croisées, centrées sur la compréhension de l'activité (l'action en voie d'être assimilée) comme le suggère Savoyant (1979 -2008).

Mais cet écrit ne peut traduire la seule exigence du « terrain » et de l'activité de travail auscultée. L'écrit répond à un dispositif, cadre qui l'autorise et la facilite (Cifali & André, 2012), dans lequel il prend place, sens et le légitime. Or, ce sens est doublement dirigé : d'une part, au titre des données analysées du terrain et d'autre part au nom du dispositif d'écriture d'un texte académique par les étudiants. Le tout constitue un cadre balisant la façon de rapporter les actions, paroles, gestes retenus dignes d'intérêt à la lumière de la problématique adoptée.

Cet écrit est tout autant un témoignage qu'une traduction qui ne saurait se résumer à établir des faits, mais bien à fonder une ligne argumentative, témoin de la construction par l'étudiant.e d'un regard attendu de didacticien-ne professionnel-le. Autrement dit, la/le rédacteur-trice engage un jeu d'écriture entre la raison graphique (Goody, 1979) qui suggère une logique d'expression portée par l'écrit, et un processus d'élaboration continuée de la pensée plus ou moins fidèle à l'intention initiale de rédaction. Autrement dit, l'écriture coordonne des perspectives, tout en alimentant par elle-même la réflexion en cours.

Cette écriture enfin est une promesse (Astier, 2003) puisque, pour autant qu'elle résulte d'un travail engagé, se présente alors comme une proposition qui dépasse le « rendre compte sous une forme didactique professionnelle », mais souligne de possibles conditions de son déploiement.

3. La prescription et la tâche attendue (l'exemple de consignes pour réaliser un mémoire)

Comme pour n'importe quel travail à réaliser, cet écrit en DP à double fonction (académique et professionnel est cadré par une prescription (Tableau 1).

Le travail qui vous est demandé diffère d'autres à plusieurs égards. Il est : - de longue haleine ; - exige de vous un effort de construction ;	Phase 1 : le DECHIFRAGE (être systématique). a.-Pré-enquête : chercher tous azimuts, dans toutes directions que le sujet suggère, sans a priori ou idée reçue. Durant cette phase, vous pouvez explorer,
---	--

<p>- demande de vous ouvrir (à d'autres disciplines, à d'autres discours, à une expérience quasi professionnelle, à des enquêtes de terrain, etc. ; Il suppose que, dans la mesure du possible, vous développez une manière de voir propre ; il doit reposer sur une démonstration de type scientifique, au sens où il doit respecter un certain nombre de critères de rigueur, de vérifiabilité et d'objectivité.</p> <p style="text-align: center;">Autrui</p>	<p>déborder, sortir des sentiers que vous avez déjà parcourus. Toute idée, intuition, observation, référence est conservée, à l'aide par exemple d'un carnet dans lequel vous notez tout ce qui présente un intérêt pour votre objet. Vous fréquentez quotidiennement bibliothèques et bases de données.</p> <p>b.-Dès cette phase, vous devez : éplucher les glossaires, sites et sources (généraux, spécialisés...) pour caler les définitions des termes de votre objet d'étude ;</p> <p style="text-align: right;">Objet</p>
<p>Le temps du mémoire, vous devenez un.e chercheur.e, c'est-à-dire un esprit curieux, qui</p> <p style="text-align: center;">Soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • a la chance d'avoir le temps de mener à terme sa réflexion, a des idées personnelles sans parti pris ; • manifeste tout au long du travail de la rigueur (au fond et sur la forme) 	<p>- noter vos idées, vos pistes, vos éléments de problématique, c'est-à-dire les jalons pour votre future argumentation.</p> <p>- Il vous est conseillé alors d'élaborer un plan de travail et de réflexion (à ne pas confondre avec le plan du mémoire).</p> <p>Travaillez de façon thématique, en faisant le point des connaissances théoriques et pratiques sur chaque question qui touche à votre sujet. Efforcez-vous de rédiger très rapidement, avec vos propres mots, un point sur chaque question liée à votre sujet.</p> <p>Phase 2 – Construction...Etc.</p>

Tableau 1 – Un exemple de prescription de l'activité d'écrivain (mobilisant le triptyque soi/objet/autrui)

Cette prescription se confronte comme de juste à sa réalisation sur des terrains d'étude. Dès l'origine de l'étude à conduire, il s'agit de se faire accepter et de susciter une confiance telle, qu'exprimer en mots le travail tel qu'il se fait, relève d'une gageure (tant pour des raisons théoriques que pratiques). Cela s'avère souvent inédit pour les personnes observées et à ce titre, risqué pour elles et pour l'analyste.

Aussi, la prescription *in abstracto* se mue-t-elle en un artefact écrit multi-adressé par des compromis successifs à l'ensemble d'attentes que l'étude suscite (tableau 2).

<p>Formuler l'analyse de la tâche dans un environnement de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ recours à l'ergonomie (l'analyse de la tâche); ■ récit / narrations ethnographiques, descriptives des environnements; ■ justifier des assertions formulées dans cette restitution ; 	<p>Rapporter la démarche suivie pour parvenir à « dire » l'activité analysée au prisme des concepts DP ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ recours à la matrice DP de la conceptualisation de l'action (au fond); ■ restituer l'activité analysée sous un angle comparatif; ■ expliciter le chemin d'une action au travail à une activité qui l'organise.
<p>Décrire le dispositif d'expression de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans les canons de l'écriture académique (question de recherche, objet, méthode, ...); • selon les principes méthodologiques de sélection de données et formalisation d'analyses, en narrations écrites ; • et des conditions éthiques d'exposition de soi et d'autrui dans l'écrit ; 	<p>Réaliser un écrit personnel expositif (mais dans le rôle +/- endossé d'étudiant.e) combinant une analyse interprétative, résultant de la sélection d'informations, de la traduction d'une théorie en un cadre interprétatif, matrice d'une lecture personnalisée des <i>findings</i>.</p> <p>Restituer ce que ceux-ci doivent aux compromis passés entre les points de vue des parties prenantes.</p>

Tableau 2 – Un écrit plurifonctionnel et multi-adressé

Ce tableau nous montre d'abord les principales opérations que l'écrivain.e réalise au travers du document qui s'élabore. En filigrane, les destinataires de l'écrit apparaissent : soi-même d'abord, l'écrit étant témoin de la plus ou moins grande maîtrise que l'on a de la DP ; les autres professionnels, les « autorités académiques », gardiens de ce qui s'expriment et la façon de l'exprimer ; la communauté des pairs (en DP) susceptibles d'accueillir ce qui est écrit, car c'est écrit dans son langage.

4. Ces écrits questionnent la DP

Notre propos s'est déployé jusqu'ici selon une ligne d'application plus ou moins conforme à l'approche didactique professionnelle. Les écrits produits bousculent, questionnent tout autant cette approche, dès lors que les matériaux d'étude recueillis s'y prêtent. Nous en évoquons ici brièvement trois, avant de proposer une modeste synthèse de notre propos.

4.1 Ecrire en DP et être fidèle à ce qui se donne à voir du travail

Nous soulevons ici trois points illustrant la contribution des modalités, format et circonstance d'écriture.

- *L'imprévu au travail : adaptation à cette circonstance à l'aide de l'écrit en cours*

La didactique professionnelle revendique souvent un pragmatisme qui a conduit parfois à la considérer péjorativement comme une « ingénierie ». Sa propension est de relier l'efficacité au travail avec la connaissance en « *dressant une forme idéale (eidos), posée comme but (telos) que nous nous ingénions à faire passer dans les faits. Tout cela irait de soi – but, idéal et volonté: les yeux fixés sur le modèle que nous avons conçu, que nous projetons sur le monde et dont nous faisons un plan à exécuter, nous choisissons d'intervenir dans le monde et d'intervenir sur la réalité* » (Jullien, 1996, p.8).

Ainsi, la DP offre l'opportunité d'une reconnaissance assurée et rapide d'un événement dans l'action, en mobilisant en temps utile d'un schème de réponse judicieux. Mais une part toujours échappe, car elle s'attache à fixer les voies de compréhension d'événements dont la réalisation est prévisible, mais dont le moment d'occurrence par exemple ne l'est pas. En voici un autre exemple :

Mémoire **Andrik Perrot**, Master 2⁹, ingénierie des Apprentissages en Formation Professionnelle (2012) : Instrumenter des scénarii de soin par la simulation ...sans simulateur.

Le contexte : En stage dans un institut en Soins infirmiers, cet étudiant, accueilli pour concevoir des scénarii de formation sur mannequin, constate après déballage du matériel reçu...de l'absence de mannequin... Il lui revient alors de trouver les voies d'une scénarisation à repenser, ce qu'il parviendra à réaliser en se fixant moins sur la simulation instrumentée que sur les apprentissages professionnels.

Objectifs de son écrit : 1) s'attacher à une description tenant une finalité, celle de former des étudiant.e.s infirmier.e.s par une simulation, finalement « papier-crayon » ; 2) rendre compte de sa capacité à réaliser une tâche quel que soit l'état d'une situation – quel que soit son niveau de complexité – et à mobiliser – voire inventer – des stratégies opératoires pour s'en « débrouiller » (Mayen, 2001)

En d'autres termes, l'écrit de cet étudiant témoigne d'une faille dans la simulation de situation (en DP), qu'il dépasse par un élargissement de focale qu'il fonde sur la théorie des *chunks* (Chase & Simon, 1973), issue de la psychologie cognitive. Autrement dit, *si une réponse préparée est concevable, voire souhaitable, la compétence de l'étudiant consiste à construire par anticipation, puis à la mettre en œuvre - en l'adaptant - au moment opportun* (Perrenoud,

⁹ Dans le système français, un master2 correspond à un diplôme accessible 5 ans après la fin des études secondaires. Ce diplôme est spécialisé sur un domaine de métier ouvrant à un emploi sur le marché du travail.

2001). Tandis que la simulation est empêchée, c'est ce tissage que son écrit, déjà en cours, restitue en recadrant l'usage de la DP d'une recherche de conceptualisation à un dispositif d'apprentissage collectif pour formuler des propositions conceptuelles sur la situation simulée.

▪ *Jusqu'où écrire l'éprouvé réflexif ? L'impact sur le format d'écriture.*

La production d'un écrit en DP ne déroge pas au constat de nombreux types d'écrits en sciences humaines. Denoyel (1985) le formule comme une tension entre « dissection analytique du réel et nécessité de continuité expérientielle ». C'est particulièrement pertinent dès lors qu'il s'agit d'actions de travail et de formation, qui appellent l'engagement d'une personne plus que d'un individu lambda. La DP est peu explicite sur sa façon de tenir cette tension. La réflexivité, commune aux méthodes d'analyse du travail, est subtilement opposée par Pastré (2008) à la rétrodiction¹⁰ (Veyne, 1971), qu'il privilégie, acceptant par-là de ne produire qu'une analyse partielle d'un phénomène, au risque de négliger certaines causes objectivables. Les informations obtenues des professionnel·les enquêtés seraient avant tout des intrigues racontées, donc pleine de leur subjectivité. Dès lors, pourquoi recourir à plus de réflexivité des sujets et ne pas simplement s'arrêter aux histoires qu'ils rapportent ?

Les étudiants et analystes, au contraire du chercheur, se trouvent confronté à la nécessité de décrire et d'écrire le jeu figuratif d'un réel, s'imposant aux professionnels dans les unités de production de biens et de services entre :

- Une *figuration du réel* vécu au présent d'abord, alors que le quotidien est souvent réduit aux procédures et aux habitudes qu'elles induisent dans un objectif principal de stabilité ;
- Une *refiguration des tâches du travail* au futur proche, que l'analyse produite tente de tracer en termes de possibles dans les façons de faire et de s'organiser ;
- Une *préfiguration concrète des procédures et des processus organisés* à apprendre, non seulement en termes d'action mais de santé (Delgoulet, Lhuillier, Dejours, Clot), pour la personne qui aura à réaliser le travail ;

afin de disposer d'une *figuration du travail à apprendre* (partagée par les protagonistes), ainsi ajustée à des objectifs de continuité de l'expérience et de durabilité des processus.

Mais ce « jeu » n'est pas aisé pour l'analyste débutant en DP, d'autant que la dimension temporelle est peu prise en charge par la théorie de la conceptualisation dans l'action. L'exemple de mémoire suivant illustre l'un des risques encourus.

¹⁰ Selon Veyne (1971), la propension humaine à la « rétrodiction », i.e. d'évaluer la probabilité des hypothèses dans la causalité des événements, permettrait à l'historien comme au didacticien professionnel d'être libre dans le choix de ses sources et de leur traitement.

Mémoire **Scott Bormann**, master 2 *Ingénierie de Formation et Psychologie Ergonomique*, (2017)

Contexte – Au sein d'un centre dédié, il s'agit d'optimiser le dispositif de formation des équipages de transport aérien de fret, lequel aboutit (ou non) à une habilitation. Le projet est par un travail réflexif des postulants à devenir membres d'équipage. Nombre des personnes enquêtées poursuivent ce projet de longue date et ont consenti de lourds sacrifices pour y parvenir. Les entretiens réflexifs le sont surtout pour l'étudiant, admiratif des enquêtés et soucieux d'une restitution fidèle. Ce faisant, il réduit la distance avec son rôle de chercheur.

Objectifs de son écrit : restituer l'analyse réflexive des enquêtés, au risque de se perdre dans l'étrangeté (pour lui) tant de l'engagement que de la nature de l'activité (valorisée à ses yeux et à ceux des enquêtés). Ce faisant, restituer dans l'écrit l'expérience faite de l'analyse d'une réflexivité construite des enquêtés devient un défi : comment aller plus loin ? Entre empêchement et challenge, faire valoir la sienne en tant qu'expert en analyse DP contraint et freine l'écriture de l'étudiant.

Cet exemple illustre selon nous l'une des difficultés de l'écriture en DP. La focalisation sur les conceptualisations obère ce que fait l'apprenti (.e)-chercheur(.e) des manières de faire, de penser et de dire des enquêtés. Quand bien même une approche rétrodictive est revendiquée, la réflexivité des parties prenantes déborde, parfois jusqu'à une sorte de saturation qui multiplie les singularités et contraint toute généralisation.

Dès lors que les enquêtes rapportées interrogent *a posteriori* ce que nous sommes, la mise par écrit met sous tension *l'observation du présent*, le processus de construction de l'analyse privilégie alors *une différenciation entre enquêtés*, plus qu'au regard de *l'objet*. Or, la DP et ses outils conceptuels et méthodologiques peinent à équiper les enquêteurs à ce sujet.

L'écriture pourrait être ici d'un grand secours, dans la mesure où elle participe de l'examen itératif et récursif de réflexivité sur le travail, voire dans le travail, au regard de « *nos capacités et notre sens du possible, nos manières d'être affectés* (Ciavaldini, 2005) *par notre pouvoir de répondre (ou non), notre sensibilité et nos habitudes* » (Quéré, 2006). Ces deux citations ne nous viennent pas de la didactique professionnelle : elles éclairent pourtant les données auxquelles s'attachent l'analyste.

- *L'insu du travail : rechercher une modalité pour en rendre compte dans les écrits.*

L'analyste du travail en DP est en quête de ce qui pense et de ce qui est à comprendre dans des situations de travail. Le but est d'en faire un objet de formation professionnelle. Les outils d'analyse de la tâche et d'analyse de l'activité (Leplat, 1997 ; Savoyant, 2008) sont donc précieux pour instruire l'analyse.

Ce que ces outils peinent à documenter c'est l'historicité de ce qui leur est livré par l'observation. Les entretiens, pour peu qu'ils l'abordent, peinent à en rendre compte tant l'acte professionnel s'inscrit dans une continuité expérientielle difficile à saisir, y compris pour le professionnel enquêté.

Les chercheurs comme les étudiants se confrontent à ce constat et la DP ne leur est alors pas d'un grand secours, alors même qu'on sait combien la construction des conceptualisations se s'opère dans et par le temps. L'historicité constitue alors un défi technique au sein d'une méthodologie pour rendre compte plus complètement de son enquête, et par là même enrichir un point de vue DP. C'est à ce défi méthodologique tout autant que graphique que s'est attelé une étudiante ingénieure.

Mémoire Amandine Laurent, en fin d'étude d'ingénieure agronome (ISARA, 2015)

Contexte – Les agriculteur(-trice)s prennent des décisions sur leur exploitation. Ces décisions sont éclairées (à la demande ou non) par pas moins de 30 conseils de tous ordres qui visitent les exploitant.e.s. Depuis quelles bases de connaissances et jusqu'où celles/ceux-ci comprennent-elles/ils les tenants et aboutissants de leurs décisions, ou dit sous un angle DP, conceptualisent-elles/ils les phénomènes sur lesquels elles/ils sont conseillé.e.s ?

Objectif de son écrit : prendre en compte le parcours de réflexion emprunté par les personnes observées, en écho à l'analyse de leur travail (schéma ci-dessous) ; décrire « l'être compétent » au travers de la variabilité et la complexité des situations de référence du métier, qui permet de prendre une décision.

La schématisation formelle ci-dessous propose de restituer ainsi le jeu des facteurs qui ont conduit l'exploitant.e à construire une décision, en intégrant peu ou prou des informations relevant de différentes sources.

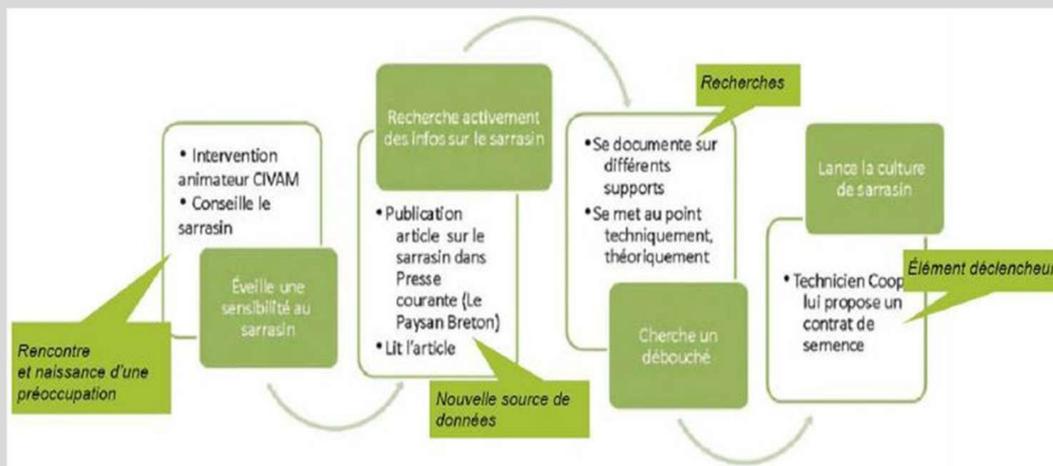


Fig. La traduction et la formalisation du parcours de réflexion d'un agriculteur préalable à sa décision.

Le travail d'écriture restitue ici le plus étroitement possible la description dans la durée des informations présentées par l'exploitant.e comme pertinentes pour sa prise de décision. L'étudiante a donc qualifié ce parcours depuis une préoccupation initiale, la recherche d'informations, de nouvelles sources, puis par un événement déclencheur qui fait prendre corps à ce cheminement et lui donne sa cohérence. Cette façon de représenter le parcours à la décisionnel et réflexif des agriculteurs a été reprise depuis dans sa thèse par Chizallet (2019).

4.2 Processus et produit d'écriture : consonnances et dissonances

Le moment d'écriture en DP n'est donc pas qu'un aboutissement ou une conclusion d'une analyse propre à ce cadre théorique. L'écriture au contraire relance l'analyse, tant le processus de sa représentation, sa mise en mots, son illustration en provoquent les acquis intermédiaires.

Faire la narration (Muller-Mirza, 2006) d'une recherche lorsque l'on est professionnel du domaine étudié, c'est faire l'expérience d'une réflexivité, au risque d'une étrangeté tant les manières de faire d'autrui nous interrogent *a posteriori* les nôtres. Elles questionnent tout autant ce que nous sommes : « nos capacités et notre sens du possible, nos manières d'être affectés (Ciavaldini, 2005) par notre pouvoir de répondre (ou non), notre sensibilité et nos habitudes » (Quéré, 2006) en lien étroit aux engagements contractualisés avec les professionnels ou les situations objets de l'enquête réalisée.

Pour un.e étudiant.e, un.e nouvel-le entrant.e dans le métier, l'écriture participe à structurer l'analyse, voire à fiabiliser l'usage des notions et concepts. L'activité d'écrire modifie en retour les propositions analytiques à formuler. Autrement dit, l'écriture contribue à la fabrication du point de vue de l'analyste et la façon dont celle/celui-ci l'assume. Autrement dit la narration met en tension alors tout le chemin parcouru en tension depuis la description exogène, l'observation, ses reprises par les enquêtés, puis les choix de dimensions, variables, indicateurs pour traiter les données, etc.

Le tableau ci-dessous suggère quatre processus que l'écriture initie, dont l'écrivain se saisirait selon les impératifs liés aux attentes des destinataires de son écrit. Mais l'écriture ne travaille pas que l'objet d'étude, elle questionne tout autant l'écrivain.e. La colonne de droite montre les choix et compromis opérés que révèle l'écrit final.

<i>Des processus</i>	<i>Des choix et/ou compromis</i>
<ul style="list-style-type: none"> ■ Un écrit transcripteur <ul style="list-style-type: none"> - <i>D'un contexte</i> - <i>Du matériel</i> ■ Un écrit de traduction <ul style="list-style-type: none"> - <i>De théories en un cadre d'approche</i> - <i>Du matériel en données</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Privilégiant l'enquêteur ; une écriture sans traduction <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex Le coup de pied au but (FH)</i> ■ Ciblant une conformité : une écriture sans transmission <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex. le tutorat infirmier (EH)</i> ■ Transgressant « l'interdit » : une

<ul style="list-style-type: none"> ■ Un écrit d'analyse <ul style="list-style-type: none"> - <i>Explicitant ses outils de traitement</i> - <i>Proposant des interprétations</i> ■ Un écrit de transmission de l'objet et de soi <ul style="list-style-type: none"> - <i>Implicite pour montrer qu'on a compris les impératifs de l'exercice en son nom propre</i> - <i>Explicite de son engagement dans l'éclairage de l'objet d'étude</i> 	<p>écriture sans description/transcription</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex. les managers de l'assurance (MP)</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Portant une volonté explicative : une transmission intégrative <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ex. la guerre parentale (FL)</i> - <i>Ex. faire apprendre la natation en tant que MNS (RAM)</i>
--	--

Si les quatre processus de transcription, traduction, analyse et transmission apparaissent ainsi communs aux écrivain.e.s, ces dernier.è.s se distinguent (au niveau de master 2) par leur capacité, les choix conscients ou non, les compromis passés. Dans le premier cas, un étudiant (FH, bénévole) s'intéresse à un geste sportif qu'il pratique et enseigne par ailleurs : il en reste prisonnier dans sa façon de l'écrire sans la distance que pourraient lui apporter une théorisation ou une problématisation; dans le second cas, une analyse de l'activité infirmière (EH, cadre supérieure), l'écrit est académiquement conforme mais perd, si l'on peut dire, sa fonction opératoire pour améliorer la transmission du tutorat professionnel ; le troisième cas (MP, upper management), prisonnier de la confidentialité du lieu d'enquête, se dispense de description/transcription, contraignant son écrit à se déployer à partir de la traduction qu'il en fait ; enfin, les quatrièmes cas (FL et RAM) correspondent à des écrits produits plutôt par des experts du métier, capables d'articuler l'ensemble des processus évoqués à l'attention de plusieurs destinataires (professionnels et académiques).

Conclusion

Au travers de ces lignes, nous avons-nous-même procédé à une analyse rétrospective de la direction de différentes formes d'écrits. L'écriture joue un rôle central de communication d'une analyse académique qu'oriente (pour ce qui nous concerne) le cadre théorique de la DP (Pastré, 2011). Finalement, notre propos aura insisté sur ce qui « double » tout écrit académique, c'est-à-dire la construction d'un *point de vue* (Darré, 1985) de chaque écrivain.e à travers le mémoire écrit. Un point de vue se constitue non seulement à partir d'une problématique, d'un terrain, mais en composant avec diverses assignations: écrire comme moyen de formaliser, de communiquer une capacité à analyser ;

- a. *écrire comme moteur d'une réflexion engagée sur un objet d'étude ;*
- b. *écrire comme une modalité de réflexion sur soi ;*
- c. *écrire comme vecteur d'entrée dans une communauté scientifique avec ses règles ;*
- d. *écrire comme activité, qui nous transforme et peut-être nous développe.*

Ces assignations cadrent le rapport des étudiants à l'écrit de « mémoire » dans un parcours de formation. Cifali (2012, 2020) en avait fixé les enjeux : d'une part, restituer l'analyse réflexive de l'expérience des professionnels, et d'autre part de « tenir parole » tant vis-à-vis de l'Université que vis-à-vis de soi. Nous y ajoutons que ce processus de construction de l'analyse est une différenciation par rapport à autrui, autant qu'une affirmation et qu'une conservation de soi, ce que Tap (1980) nomme l'identisation.

Bibliographie

- Boccaro, V. & Delgoulet, C. (2015). L'analyse des travaux pour la conception en formation. Contribution de l'ergonomie à l'orientation de la conception amont d'un environnement virtuel pour la formation. *Activités*, 12(2), 73–97. <https://doi.org/10.4000/activites.1098>
- Bormann, S. (2017). Mémoire de master 2 ingénierie de formation et psychologie ergonomique, Université Bourgogne Franche-Comté (inédit).
- Ciavaldini, A. (2005). L'affect : un agir inachevé. In J. Bouhsira & H. Parat. *L'affect*. Paris : PUF.
- Cifali, M. ; André, A. (2012). *Ecrire l'expérience*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2020). *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Paris : PUF.
- Darré, J-P. (1985). *La parole et la technique. L'univers de pensée des éleveurs du Ternois*. Paris : L'Harmattan.
- Goodman, N. (1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Seuil.
- Jullien, F. (2017). *Décoïncidence*. Paris : Livre de Poche.
- Laurent, A. (2015). *Quelles ressources pour accompagner la démarche de réduction d'intrants auprès des agriculteurs et acteurs de la R&D ?* (inédit). Mémoire de fin d'étude d'ingénieur agronome, ISARA, Lyon.
- Muller-Mirza, N. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: A sociocultural approach. *Psihologija*, vol. 49, no. 4, 415-429.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Perrot, A. (2012). (inédit), mémoire de master 2 Ingénierie des Apprentissages Professionnels et Technologies éducatives, Université de Bourgogne.
- Quéré, L. (2006). Entre faits et sens. La dualité de l'événement. *Réseaux*, n°139, (5), 183- 218.
- Tap, P. (1980). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

A DEMANDER L'IMPOSSIBLE...

Stéphane BALAS

CNAM, 41 rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

stephane.balas@lecnam.net

Résumé

Ce travail présente et illustre une formation universitaire de formateurs intégrant une sensibilisation aux concepts et démarches de didactique professionnelle. Former des formateurs à l'analyse du travail pour la formation produit des effets transformateurs profonds et pérennes chez ces derniers, aussi bien dans leur manière d'agir comme formateur par la suite, que dans leur manière de « lire » le monde qui les entoure.

Nous nous interrogeons sur les mécanismes qui expliquent ces effets transformateurs. Nous faisons l'hypothèse que c'est le caractère quasi impossible de la consigne initiale de conduire une intervention en analyse de l'activité en vrai auprès d'un professionnel, sans maîtrise, qui construit les conditions favorables à cet effet puissant, ainsi que la ressource que constitue le collectif apprenant.

Mots-Clés

Apprentissage, développement, formation de formateurs, catachrèses

Contenu de la communication

Introduction

Si les dispositifs de formation de formateurs sont divers, certains d'entre-eux intègrent une « sensibilisation » aux enjeux de l'analyse du travail et de l'activité, en vue de la formation. Ce que l'on peut désigner comme une démarche de didactique professionnelle, entendue comme une affirmation des enjeux formatifs du travail et des enjeux du travail dans la formation professionnelle permettrait donc de former des formateurs plus éclairés dans leurs fonctions d'ingénierie et d'animation de séquences de formation professionnelle.

Au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) à Paris, nous sommes aujourd'hui les héritiers d'une histoire qui depuis de nombreuses années affirme l'importance de penser la formation d'adultes à partir des démarches de didactique professionnelle.

Dans le cadre de ce symposium, nous souhaitons présenter et mettre en débat les effets produits sur les formés (désignés au CNAM comme des auditeurs) du suivi d'une unité d'enseignement, intégrée dans une formation de formateurs, centrée sur l'analyse du travail pour la formation.

Cette unité d'enseignement est proposée sous différentes modalités au sein de l'établissement, avec des effets légèrement différents (Ulmann et Balas, 2019). Pour autant, cette formation repose toujours sur un apport de connaissances théoriques et méthodologiques sur le travail et son analyse mais aussi sur l'obligation, pour l'auditeur, de conduire en « vrai » une démarche

d'analyse de l'activité d'un (ou deux) professionnel(s) de son choix. La conduite de ces interventions est mise en débat et en partage à chaque journée de regroupement. A l'issue de la formation, chaque auditeur doit produire un dossier qui rend compte de cette démarche et en analyse la conduite. Il est attendu qu'il produise un document rendant compte d'une pensée réflexive sur cette démarche didactique professionnelle et sur sa manière de la mener.

Ainsi, on peut observer qu'il est demandé aux auditeurs une activité impossible, celle de proposer une intervention sans en maîtriser au départ les démarches, sans en saisir les subtilités... et produire une analyse distanciée de celle-ci.

Nous faisons l'hypothèse que c'est bien ce caractère impossible de la tâche qui est assignée à l'auditeur, qui provoque, chez ce dernier, un processus transformatif pérenne. En effet, face à cette tâche, et grâce aux partages collectifs qui permettent à chacun de ne pas se retrouver « seul face à l'immensité des bêtises possibles », l'auditeur apprend et développe un regard plus riche sur son métier et les finalités de celui-ci, à partir de l'éprouvé d'une démarche vécue comme une aventure pleine de contradictions et de dilemmes à gérer, mais aussi de plaisir.

Pour analyser les effets de ce dispositif, nous reviendrons dans un premier temps sur l'unité d'enseignement concernée en détaillant son fonctionnement. Ensuite, nous tenterons d'identifier les mécanismes par lesquels cette formation produit un effet transformateur pérenne sur les auditeurs. Nous présenterons quelques indices de cet effet.

Enfin, nous mettrons en discussion ce constat en posant la question du rapport entre apprentissage et développement, deux mécanismes transformatifs qui semble se mailler d'une manière particulière ici (Yvon et Clot, 2003).

La formation de formateurs au CNAM

Cette communication répond à une invitation des collègues organisatrices du symposium qui souhaitaient réfléchir au fait que l'enseignement de la didactique professionnelle produit une « transformation en acte »... Nous partageons cette proposition concernant la formation de formateurs et nous prendrons donc l'exemple d'une unité d'enseignement animée au CNAM pour l'illustrer. Cette unité est distribuée en huit journées étalées sur un semestre. Elle est intitulée « analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle¹¹ » et s'intègre dans une formation de niveau six de qualification. Elle permet d'accéder ensuite à une deuxième année de Master en sciences de l'éducation et de la formation.

Comme évoqué précédemment, la question de la prise en compte des enjeux du travail et leur maillage avec ceux de la formation (Ulmann, 2020) est présente depuis longtemps dans l'établissement (notre Master était précédemment intitulé « Analyse du travail et développement des compétences ») et cette singularité constitue un héritage pour l'équipe à laquelle nous appartenons. Le CNAM est d'une part un établissement où les principes et les modalités d'une formation des adultes, pensée en rupture avec un modèle d'enseignement scolaire, se sont élaborés mais d'autre part c'est aussi en son sein que la didactique professionnelle s'est construite en partie.

¹¹ FAD 111 dans le jargon administrativo-pédagogique du CNAM

Cette histoire nous incite à renouveler ces choix initiaux à travers nos actions. Clot, en s'appuyant sur Vygotski, indique que « l'histoire ne concerne pas le passé. L'histoire c'est très précisément la transformation du passé en devenir ou l'échec de cette transformation » (2002, p. 31). C'est bien dans cette optique que nous pensons notre responsabilité, non de reproduire des dispositifs institués en nouvelle norme intangible, mais d'inventer une formation de formateurs intégrant la question du travail comme pivot central de la réflexivité des formateurs. Cette unité d'enseignement, mais de manière plus diffuse, l'ensemble du parcours de « responsable de projet de formation » dans lequel s'inscrit cette unité, cherche à former des formateurs « analystes du travail » mais cette proposition n'est pas une reproduction à l'identique d'un passé pétrifié mais bien un « chantier » ouvert aux ajustements, aux évolutions...

L'unité d'enseignement « analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle », est proposée selon différentes modalités (en journée, en soirée, à distance) sur une durée d'une cinquantaine d'heures de formation. Elle vise donc à sensibiliser les auditeurs aux démarches de didactique professionnelle à partir d'un dispositif de formation spécifique. Une des obligations faites aux auditeurs est de conduire une démarche d'analyse de l'activité d'un ou plusieurs professionnels qu'ils choisissent en fonction de leur intérêt, de la proximité, des autorisations obtenues... Dès le début de la formation, ils sont invités à entreprendre des démarches permettant d'obtenir l'accès à un ou des professionnels au travail et nous leur précisons que cette démarche sera le fil rouge de l'unité d'enseignement et que la validation de cette dernière sera basée sur un compte rendu réflexif de cette démarche...

Dès lors, ils se retrouvent face à un dilemme : « Il faut produire une démarche de Didactique Professionnelle (idéalisée) » alors même « qu'ils n'ont pas les moyens théorique, méthodologiques... de la conduire ».

Cette unité d'enseignement vise à sensibiliser les auditeurs aux démarches de didactique professionnelle à partir de ce dispositif de formation spécifique qui, outre cette obligation de conduire, en dehors des séquences de formation, une démarche d'analyse de l'activité, amène à produire des retours écrits de leur démarche (fiche navette adressée à l'enseignant) et des présentations orales systématiques lors de chaque séance devant le groupe d'apprenants avec questions, débats et synthèse de l'enseignant.

Par ailleurs, l'unité comprend des apports notionnels et méthodologiques qui suivent un canevas en partie ajustable aux besoins, en fonction des retours oraux et des questions traitées collectivement. Le « cœur » de l'unité glisse progressivement, au fil des journées, d'une transmission de connaissances de l'enseignant pour les auditeurs vers une mise en débat collectif de la conduite des interventions de chacun.

Le dossier final individuel de validation, de dix à vingt pages, vise donc à rendre compte de la démarche d'analyse de l'activité de chacun mais aussi à envisager en quoi cette analyse impacte une conception hypothétique de formation pour préparer des apprenants à l'exercice du métier analysé (boulangier, tatoueur, psychomotricien, manager de plateforme téléphonique, jardinier...).

Les mécanismes de cette transformation

Si le dispositif de formation de formateurs intégrant une sensibilisation aux démarches de didactique professionnelle, proposé au CNAM, fait l'objet de retours très positifs de la part des auditeurs, qui témoignent des effets transformateurs sur leurs pratiques et leur « manière de voir leur métier », il est intéressant ici de s'interroger sur les mécanismes à l'œuvre qui peuvent expliquer cet effet.

Par quel mécanisme exactement se réalise cette transformation ? Et quels sont les indices de ce processus transformatif ?

Nous faisons l'hypothèse que c'est l'obligation de faire, de « produire des actes » dans une démarche didactique professionnelle, alors même que l'on ne sait rien au départ du travail et de son analyse, qui permet au formateur de transformer ses pratiques d'ingénierie, son regard sur cette pratique et plus largement sur le monde mais aussi sur lui-même.

A l'image de ce que propose Folcher et ses collègues pour former des ergonomes à l'intervention dans les entreprises (Folcher et *al.*, 2017), on peut dire que pour réaliser l'impossible, les auditeurs ont besoin de disposer du soutien d'un collectif apprenant et d'apports notionnels et méthodologiques. En effet, c'est bien le partage avec des pairs des questions et difficultés rencontrées mais aussi des solutions trouvées qui, au-delà des connaissances apportées, permet à chaque auditeur, de « supporter l'épreuve » de devoir conduire une démarche inédite pour lui et de se constituer des premiers repères. En particulier, il doit apprendre à éduquer son regard au travail (Jobert, 2019), d'une part en abandonnant une posture évaluative, le formateur ayant l'habitude d'observer pour juger la pratique de l'apprenant (voire la conformité de cette pratique par rapport à un comportement attendu) et d'autre part en se focalisant sur les détails des gestes du professionnel observé car, « seul le détail compte » (Laplantine, 2020).

Pour cet auditeur, ce dispositif constitue une véritable formation expérientielle (Mayen, 2014) à double titre. D'abord, il s'agit d'une expérience personnelle de conduite d'une démarche didactique professionnelle, et d'autre part il vit aussi, avec le groupe, une expérience collective de partage, de mise en débat, de controverse...

Dans tous les cas, les auditeurs, au cours et à l'issue de l'unité d'enseignement, regardent des pratiques du quotidien (le conducteur de bus qui les conduit au travail, la boulangère qui leur sert le pain...) et ne voient plus la même chose... ils témoignent d'une vision plus complexe, plus riche, plus intelligente et se demandent même alors comment ils pouvaient voir avant ?

Pour autant, ils comprennent très vite qu'il est impossible de revenir en arrière. Ils vivent une forme de *dessillement*, c'est-à-dire le fait de voir clair au-delà de la réalité apparente mais aussi de *désenchantement*, qui revient à perdre une illusion, à découvrir une réalité dépouillée de son caractère charmant ou mystérieux.

Leur schéma de pensée, leur manière de comprendre les enjeux de la formation professionnelle sont plus lucides ce qui, si l'on suit Ardoino, est important pour notre domaine. Selon lui, en effet, « La formation, en tant que fonction sociale comme en tant que pratique professionnelle, ne peut que gagner en qualité et en efficacité à être débarrassée des fantasmes et attitudes magiques qui l'encombrent trop souvent encore » (1998, p. 237).

A l'issue de cette unité d'enseignement, les témoignages des auditeurs sont très fréquents et relèvent de trois registres.

D'abord, ils indiquent que cette unité a modifié leur manière de penser leur rôle de formateur et les oblige à adopter des postures, des stratégies pédagogiques différentes, en particulier en « ramenant le travail » dans la formation et en considérant l'activité des apprenants comme un travail...

De plus, ils témoignent du fait que cette découverte des démarches de didactique professionnelle a eu une résonance sur ce qu'ils sont sur le plan personnel. Ils évoquent par exemple qu'ils ont transformé leur manière d'éduquer leur enfant ou de comprendre la société qui les entoure comme si, ils avaient chaussé « une nouvelle paire de lunettes »...

Enfin, certains d'entre-eux, se découvrent une passion pour l'analyse du travail et décident, de manière non-prévue au départ, de poursuivre leurs études vers une deuxième année de master, pour approfondir leur compréhension de ce « nouveau continent ».

Apprentissage ou développement ?

Il nous semble que ces effets transformatifs puissants et pérennes, nous revoyons les auditeurs plusieurs mois après la fin de l'unité et ils confirment le phénomène, peuvent se traduire par une forme singulière de maillage entre apprentissage et développement. On peut sans doute dire que pour les auditeurs ces différentes étapes de la formation constituent des « dispositifs transitionnels d'apprentissage pour le développement » (Folcher et *al.*, 2022).

Beguïn distingue ces deux phénomènes transformatifs. Pour lui, « on pourrait caractériser l'apprentissage en ce qu'il s'effectue dans un cadre existant. Alors que le développement concerne surtout la morphogenèse ou la transformation d'un cadre au sein duquel s'effectuent les apprentissages » (Beguïn, 2020, 145-146).

Si l'on en revient aux formateurs, on constate en effet des apprentissages de concepts (tâche, activité, situation, prescription...) et de méthodes (observations, grilles, chronographes, entretiens de différents types, analyse des données...) qui enrichissent leur « cadre existant », c'est-à-dire ici leurs pratiques quotidiennes de formateur. Ces apports ne transforment pas leur travail quotidien mais le rendent plus efficient, plus précis...

Mais, dans le même texte, Beguïn rappelle qu'étymologiquement « développer c'est ôter une enveloppe, de manière à ce qui y est contenu puisse croître » (2020, p. 146).

C'est bien d'une « transformation de cadre », d'un phénomène de croissance dont témoignent les auditeurs à l'issue de la formation. S'ils voient « mieux », ils voient surtout « autrement », ils portent un regard différent sur l'activité humaine de travail mais aussi sur le sens de la formation professionnelle et par exemple ils connaissent une évolution de leur compréhension de la notion de compétence¹² qui retrouve à leur yeux son ancrage dans les situations de travail (Balas, 2019 ; Jonnaert, 2020).

Et ces transformations, ils les vivent parce qu'ils agissent. D'ailleurs, dans une référence à Vygotski, Yvon et Clot décrivent, au-delà de la distinction des notions, les rapports entre

¹² Notion qui envahit l'univers des formateurs mais se trouve souvent mobilisée d'une manière si simplificatrice qu'elle ne permet pas de décrire la complexité du réel. Les auditeurs vivent dans cet univers et découvre alors que le « discours sur la compétence » n'est plus insérable dans leur nouvelle manière de penser la formation.

apprentissage et développement. Pour eux, « apprentissage et développement semblent obéir à une alternance fonctionnelle dans l'activité du sujet » (2003). « C'est bien l'activité dirigée des sujets qui est le moteur de cette migration de l'apprentissage dans le développement et du développement dans l'apprentissage [...] En réalité, nous retrouvons là le concept de développement défini par Vygotski comme un mouvement de transformation de l'interne en externe et réciproquement. Mouvement dans lequel, en changeant de statut, chaque fois qu'ils passent l'un dans l'autre, ils se transforment mutuellement » (*id.*).

Ainsi, les auditeurs connaissent des bouleversements internes, des développements professionnels et personnels, parce que la situation proposée dans le cadre de cette formation les oblige à agir, dans les séances en participant aux débats collectifs et en dehors en tentant de conduire une analyse de l'activité d'un professionnel, mais cette transformation fondamentale ne pourrait advenir sans la médiation des savoirs acquis lors des séances. Comme Vygotski l'indique, ces mouvements de transformation interne ne peuvent exister que par des mouvements de transformation externe (apprentissage), de même, que ces mouvements de transformation externe ne prennent sens et utilité que parce que se produit des mouvements de transformation interne que l'on peut qualifier de développement...

Ce rapport dialectique (Rochex, 2017) vertueux s'organise sur le plan pédagogique par la création d'espaces d'action car c'est bien l'activité de l'apprenant qui crée cette dynamique. S'il est en position passive, le processus peut s'enrailler. « Aucune causalité linéaire n'existe ici. Ces passages [de l'apprentissage au développement et inversement] sont potentiels et jamais strictement prédictibles » (Yvon et Clot, 2003).

Chaque connaissance nouvellement acquise est mise à l'épreuve de son utilité dans l'action de conduite d'une intervention... et s'en trouve transformée mais aussi intégrée dans une transformation du regard... mais chaque transformation du regard, par exemple une prise de conscience de l'importance des détails des gestes d'un professionnel observé, crée un « besoin » de connaissances nouvelles (méthodes, outils, concepts) qui prendront immédiatement sens quand elles seront acquises grâce à l'enseignant parfois, mais souvent par des lectures, des échanges entre pairs...

Pour illustrer et conclure cette démonstration, nous souhaitons prendre l'exemple d'une notion que nous transmettons lors de cette unité d'enseignement et qui devient support à une modalité pédagogique spécifique. Il s'agit de la notion de catachrèse (Clot et Gori, 2002). Ce terme issu de la linguistique, désigne un détournement d'usage d'un mot (linguistique) ou d'un outil (en analyse du travail) et témoigne de la capacité de l'individu qui mobilise cette catachrèse à trouver des solutions inédites, à inventer... Pour l'analyste du travail, l'identification d'une catachrèse constitue un accès à une part du réel de l'activité, souvent invisible, et permet alors de mieux comprendre ce qui anime le professionnel et sert parfois de point d'entrée à une interrogation.

C'est pour ces différentes raisons que dans le cadre de l'unité d'enseignement, nous présentons cette notion qui permet d'illustrer immédiatement la différence entre comportement visible et réalité vécue. Mais au-delà de cette compréhension « théorique » de la notion, nous organisons ce que nous nommons une « chasse aux catachrèses » qui consiste, pour les auditeurs, à identifier au quotidien des catachrèses (nous expliquons que les catachrèses sont partout, qu'il faut juste porter attention aux détails qui nous entourent), à les prendre en photo et à nous les envoyer par courriel avec des explications et/ou un titre.

Au début de chaque séance, un diaporama de l'ensemble des catachrèses reçues est projeté au groupe et sert de mise en route du travail collectif.

Parmi les très nombreuses catachrèses recueillies, nous voulons en présenter deux qui ont pour point commun, au-delà de l'exactitude de la découverte (pour la seconde), d'être présentées avec une légende teintée d'humour, par le même auditeur.

La première apparaît en conclusion du dossier de validation de l'unité par l'auditeur (S.) qui a choisi d'analyser les activités d'un jardinier.

La photo (voir image n°1), montre le pied de ce jardinier et un chaton qui joue avec les lacets de la chaussure de ce professionnel.



Image n°1 : photo de catachrèse du dossier final de S.

Pour expliquer cette catachrèse, S. indique : « David utilise parfois un chaton pour vérifier l'état de ses EPI (équipements de protection individuels), on parle alors de chatachrèse ».

Quelques semaines plus tard, nous recevons du même auditeur un second message accompagné d'une photo présentant un chantier où une trappe au sol est entourée de rubalise. Ce qui fait catachrèse, c'est l'utilisation d'un extincteur pour tenir la rubalise en lieu et place d'un cône de signalisation (image n°2).



Image n°2 : photo de catachrèse transmise par S. par courriel

Là-aussi, S. propose une explication teintée d'humour : « Bonne nouvelle, j'ai enfin réussi à capturer une catachrèse sauvage dans son milieu naturel ».

Ces deux envois confirment d'une part une bonne appropriation de la notion de catachrèse (nous revenons sur l'étymologie du mot en évoquant la racine commune du terme avec catacombes... ce qui est caché). S. a compris ce qu'est une catachrèse, il est capable d'en repérer dans son quotidien mais aussi dans le travail de professionnels qu'il observe.

Mais son usage de l'humour, en créant le néologisme de chatachrèse ou en poursuivant l'idée d'une « chasse aux catachrèses » en évoquant une « capture » en « milieu naturel » et en qualifiant la catachrèse identifiée de « sauvage » constitue bien, à notre avis, un signe d'appropriation au sein des genèses instrumentales (Rabardel, 2002).

On est bien ici dans un mouvement, tel qu'évoqué précédemment, d'apprentissage pour le développement. S. a appris la signification de la notion de catachrèse, grâce aux échanges collectifs, mais ces deux témoignages montrent, par cette mise à distance confirmée par l'humour mobilisé, que cet apprentissage de l'extérieur est devenu ensuite un instrument interne de sa pensée...

Conclusion

Dans ce texte, nous avons voulu présenter, à partir de l'exemple d'une unité d'enseignement d'un titre de responsable de projet de formation, animée depuis quelques années au CNAM à Paris, comment les formateurs qui se forment aux démarches de didactique professionnelle se trouvent transformés. Ce qui nous est apparu particulièrement intéressant est de tenter de saisir quels sont les mécanismes par lesquels se produisent ces transformations.

Cette formation de formateurs se base sur l'éprouvé des apprenants mais un éprouvé qui est collectif avant d'être individuel, où « Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1935/1985 cité par Brossard, 2004). Ce qui est décrit chez Vygotski pour décrire le développement des fonctions psychiques des enfants semblent, sur ce point au moins, être également vrai pour les adultes en formation de formateurs. C'est bien par une socialisation des questions, des bouleversements, des affects que chacun peut ensuite faire son chemin vers une intégration des démarches et des concepts de didactique professionnelle dans ses pratiques.

Cette transformation nous semble favorisée par l'obligation de conduire une démarche en « vrai » tout en apprenant, en cours de route, à en maîtriser le déroulement mais, nous l'avons vu, cette intégration, en action, ne laisse pas la personne en l'état... elle la transforme irrémédiablement.

Bibliographie

Ardoino, J. (1998). Chapitre 13. Entre bilan et commentaires ou de l'ingénieur et du clinicien. Dans J. Py, A. Somat et J. Baillé (Dir.). *Psychologie sociale et formation professionnelle : Propositions et regards critiques* (P. 231-242). Presses universitaires de Rennes.

- Balas, S. (2019). La compétence sans le travail ? Enrichir la notion et développer ses usages, *hors-série AFPA-Éducation permanente*, Compétences transversales et transférabilité des savoirs, 45-53.
- Béguin, P. (2020). Réflexions sur le concept de développement à partir de l'anthropotechnologie, dans T. H. Bencheikroun et A. Weill-Fassina (dir.). *Combats du travail réel. Des legs d'Alain Wisner* (p. 139–148), Octares.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Septentrion presses universitaires.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 31-53.
- Clot, Y. et Gori, R. (2003). *Catachrèse : éloge du détournement*. PUN
- Folcher, V., Bationo-Tillon, A. et Duvenci-Langa, S. (2017). Construire et conduire une intervention en ergonomie, *Activités* [En ligne], 14-1, URL : <http://journals.openedition.org/activites/2956> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2956>
- Folcher, V., Dalmasso, C., et Balas, S. (2022, 6-8 juillet). Le travail devenu vulnérable, outiller les organisations pour travailler autrement demain, *Actes du 56ème congrès de la SELF, Vulnérabilité et risques émergents : penser et agir ensemble pour transformer durablement*. Genève.
- Jobert, G. (2019). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Ergologia*, Société internationale d'ergologie, 23-50.
- Jonnaert, P., Depover, C. et Malu, R. (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique de développement de programmes éducatifs*. De Boeck supérieur.
- Laplantine, F. (2020). *Penser l'intime*, CNRS.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants. L'entrée par la didactique professionnelle, dans P. Mayen et A. Lainé (dir.). *Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle* (p. 15-75), Éditions Raison et Passions.
- Rabardel, P. (2002, 2^{ème} édition). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie, dans Clot, Y. *Avec Vygotski*. (pp. 265-289), La Dispute.
- Rochex, J.-Y. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement, Fondation Gabriel Péri, *La Pensée*, 2017/3, 391, 50 à 64.
- Ulmann, A.-L. (2020). La formation, intervention comprise. *Psychologie du travail et des organisations*, 26, 71-81.
- Ulmann, A.-L. et Balas, S. (2019, 25-27 avril). Questions sur les usages d'un dispositif numérique visant l'apprentissage de l'analyse du travail à des fins de formation. *Colloque international sur l'Innovation Pédagogique, Accompagnement et Professionnalisation*, Djerba, Tunisie.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Pratiques psychologiques*, 2003-1, 19-35.

Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117), Delachaux & Niestlé.

UNE FORMATION-ACTION QUI INTEGRE LES SITUATIONS ET DIMENSIONS DU TRAVAIL

Roxanne BRUCHEZ-ISCHI

HEFP, avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse

Roxanne.BruchezIschi@hefp.swiss

Magali FELLER

HEFP, avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse

Magali.Feller@hefp.swiss

Isabelle FRISTALON

HEFP, avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse

Isabelle.Fristalon@hefp.swiss

Résumé

Cette contribution présente une formation-action pour des responsables de la formation de pompiers professionnels. Elle rend compte des champs de tension et des préoccupations rencontrées par les participants. Elle explicite les postures de formation dans un système dual qui oblige à penser le rapport théorie-pratique et les rapports école-terrain. A partir du constat d'un double déplacement du côté des participants dans leur rapport au travail et du côté des intervenants dans leur manière de penser l'intervention et l'ingénierie de formation, nous interrogeons les transformations en formation à travers l'appropriation d'une approche par l'analyse du travail.

Mots-Clés

Formation à la pratique professionnelle, accompagnement en situation, analyse de l'activité, formation-action

Contenu de la communication

Introduction

L'objet de cette communication porte sur l'analyse d'une formation de sa demande à sa réalisation. Cette demande de formation a été adressée au secteur Formation continue de la HEFP (Haute école fédérale en formation professionnelle) par des responsables de la formation des sapeurs-pompiers d'une ville Suisse romande. Le contexte de cette demande constituait une opportunité d'intégrer les situations et dimensions du travail dans la manière d'y répondre. Devenue une formation-action pour ses commanditaires et une action-formation pour les formatrices qui y ont répondu, cette expérience spécifique met en évidence les enjeux d'une approche de didactique professionnelle dans la formation professionnelle en Suisse.

Les deux adjudants responsables de cette formation des sapeurs-pompiers ont cherché à se former dans le domaine de l'accompagnement, c'était là l'objet de leur demande. Dans le premier échange téléphonique avec une formatrice de la HEFP il a été identifié que les formations existantes de la HEFP ne pouvaient pas être envisagées et qu'il s'agissait de penser une offre sur mesure. Lors de cet entretien les commanditaires ont insisté sur la spécificité de l'accompagnement dans une formation dans le domaine de l'urgence ainsi que sur l'introduction d'une mesure d'accompagnement des aspirants, cette mesure étant jugée nécessaire pour soutenir l'alternance école-caserne nouvellement introduite dans la rénovation du dispositif de formation. Les trois formatrices concernées, et autrices de cette communication, se sont donc réunies pour proposer une formation sur mesure qui leur apporte les compétences demandées en termes d'accompagnement, en tenant compte des spécificités d'un métier de l'urgence et dans un nouveau contexte de formation en alternance. La formation intervenant dans un processus de changement du dispositif de formation des sapeurs-pompiers, changement initié par les adjudants, la réponse à leur demande proposée par la HEFP prend un caractère de formation-action en accompagnant aussi leur travail de conception et d'ingénierie de formation.

L'analyse de l'activité et une approche par la didactique professionnelle n'étaient pas présentes dans la demande de manière explicite (on ne peut pas demander quelque chose qu'on ne connaît pas). Nous l'avons proposée car la finalité de la demande concernait l'introduction de l'alternance dans un dispositif de formation et donc la préparation à la réalité du travail. L'analyse du travail et la didactique professionnelle préparent justement à cette réalité.

Pour les formatrices de la HEFP la réponse à cette demande nous a amenées à articuler dans la conception d'une formation sur mesure, l'accompagnement pris en tant que tel et la didactique professionnelle. Cette articulation a constitué pour nous un processus de formation et de développement d'une nouvelle approche des conceptions de formations commanditées par des acteurs du terrain. La démarche dans son ensemble, et c'est ainsi qu'elle a été abordée, a constitué une formation-action pour le secteur des formations continues certifiantes de la HEFP et pour les formatrices impliquées en particulier.

Le système de Formation Professionnelle suisse est une institution forte qui permet à environ deux tiers¹³ de jeunes (et de moins jeunes) d'accéder à un métier. 63% de ces apprenti.es font un apprentissage¹⁴ sous forme duale (une forme d'alternance qui amène les apprentis à être engagé.es et travaillent dans une entreprise. Ils sont détachés un jour par semaine pour aller à l'école professionnelle). Cette Institution et la culture qui en découle peut amener une confusion entre le système de la Formation Professionnelle suisse et ce que l'on peut entendre par « formation professionnelle » : former à la pratique professionnelle, professionnaliser, former au travail, former sur le terrain. Le secteur de la formation continue certifiante de la HEFP a formalisé son cadre de référence issu du large champ académique de la formation des adultes (Rywalski et al., 2019).

¹³ La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022 - Editeur : Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation.

¹⁴ Idem.

Les personnes qui ont le titre de formatrices ou formateur en entreprise ont, en premier lieu, pour mission de faire leur travail et n'ont pas de temps dévolu à leur fonction des formatrices ou de formateur (Lamamra, Duc, Besozzi, 2019). En conséquence, dans le système suisse de la Formation Professionnelle, être au travail, pour les apprenti-es, ne veut pas dire être formé. Le lien école-terrain est développé selon le désir et l'initiative des enseignant-es, les écoles professionnelles répondant en priorité au plan d'étude de chaque branche de chaque métier. Les cours Interentreprises qui ont comme objectif explicite ce lien, sont organisés par des associations professionnelles à qui il est souvent reproché à ses membres de s'être éloignés de la réalité du travail. « Former à la pratique professionnelle » comme nous avons décidé de nommer notre pratique en formation continue certifiante à la HEFP (Rywalski et al., 2019), va plus loin que ce que la "formation professionnelle" recouvre dans le système suisse. Cette mise au point nous paraît nécessaire afin de définir notre pratique de formatrices mais aussi parce que l'école et l'école professionnelle "font norme" pour nos interlocuteurs qui se réfèrent à ce qu'ils ont vécu. Lorsque nous amenons un accompagnement centré sur le travail, un accompagnement qui a pour finalité un apprentissage (et non pas un soutien psycho-affectif), voire un accompagnement qui se base sur les principes de la didactique professionnelle, nous devons déconstruire et reconstruire de nouvelles représentations. La norme scolaire (Maulini et Perrenoud, 2005) marque encore la manière de penser la formation et l'apprentissage. Notre propos abordera les apports de la didactique professionnelle dans la conception de notre dispositif et décrira nos modalités d'approche du terrain spécifique de cette formation. Puis nous décrirons la confrontation au réel dans la mise en place de la formation construite et dans son déroulement. Enfin, nous passerons en revue les constats et difficultés rencontrés avant d'aborder les prises de consciences amorcées par les protagonistes et partenaires de la formation ainsi que les déplacements constatés dans les objets de réflexions et dans les productions écrites demandées. Dans cette communication nous cherchons à interroger les effets de formation et de transformation à l'oeuvre tant du côté des bénéficiaires de la formation que des conceptrices/formatrices. Du côté des formatrices, les effets de transformation que nous identifions sont ceux que nous observons dans notre manière d'intervenir, notre manière d'envisager une formation basée sur la didactique professionnelle, notre manière de penser une formation sur mesure.

Les apports de la didactique professionnelle dans la conception du dispositif

Après avoir consulté différentes documentations de formation présentant les compétences visées dans la formation des aspirants, nous faisons le choix d'aller observer le terrain des casernes et le terrain des ateliers de formation, dans le cadre d'une démarche d'analyse de l'activité et de didactique professionnelle. Notre approche nous a amenées à travailler en deux temps : appréhender la situation à partir d'une analyse de la demande (selon des schémas classiques) et, ensuite, à partir d'une approche de l'analyse de l'activité. Cette dernière accorde une place prépondérante au couplage de l'activité et de la situation (Tourmen, 2014): qui sont les acteurs ? quels sont les champs d'intervention des acteurs sur le terrain ? comment se définit la situation de travail ? quelle est la tâche à accomplir? S'informer sur l'environnement

dans cette démarche consiste à s’immerger autant que faire se peut dans le terrain que l’on veut étudier, à s’approcher de l’objet, ce que nous avons fait. Nous avons été face à un double enjeu : celui de « regarder » pour comprendre le travail et celui de « se montrer regarder » auprès des personnes observées.

Se dessinent deux terrains bien distincts dans le temps mais qui doivent cohabiter d’un point de vue de la formation : celui de l’intervention en caserne où nous avons réalisé deux jours d’observation ; et celui de la formation en école où nous avons pu observer la réalisation d’ateliers pratiques par des pompiers instructeurs. De ces deux terrains nous avons pu recueillir du matériel vidéo que nous souhaitons exploiter dans le cadre de la formation des adjudants. Une modélisation primaire a pu être esquissée pour représenter le couple « activité-situation » (Tourmen, 2014) et la place du travail dans les deux milieux observés.

Champ d'intervention des différents acteurs de terrain



Une représentation du couple «situation-activité» (Tourmen, 2014)
 «Le travail c’est d’abord l’affaire de l’alternant, puisqu’on le représente
 différemment dans l’organisme de formation et dans l’entreprise» (Oly, 2012)

09.23.2022

f 7



Tableau 1 : Champ d’intervention des différents acteurs de terrain

Le dispositif de formation des pompiers aspirants est composé d’une alternance de cours bloc, de stage d’observation, stage pratique répartis sur une période s’étalant de septembre à mars. Le travail des jeunes aspirants sur le terrain s’effectue sous la supervision de praticiens formateurs (pour lesquels les adjudants souhaitent monter une formation) et des chefs de compagnie.

Notre approche ethnographique du terrain, basée sur l’analyse de l’activité dans ses dimensions environnementales, subjectives et cognitives et situées nous a permis de penser la formation – action que nous souhaitons mettre en place de manière plus ancrée et de construire un ensemble de ressources de formation issues du travail réel. Cela nous a également permis de nous rendre compte du vif intérêt des futurs praticiens formateurs pour cette approche nouvelle d’accompagnement sur le terrain. Néanmoins, « (...) l’insuffisante culture du travail dans les lieux de formation, comme l’insuffisante culture de la formation dans les entreprises sont productrices de conflit de compréhension (Oly, 2012) ». Dans le cas des pompiers, il semble exister une opacité des deux côtés.

L'espace-temps de l'attente en caserne est exploité par les aspirants pour revoir et revoir encore les procédures, s'entraîner à manipuler les engins (lances, grande échelle). Des exercices collectifs sont organisés pour certaines activités spécifiques de préparation, révision de protocoles de prises en charge. Du côté des ateliers en école, les instructeurs animent des ateliers pour les jeunes recrues. Une première partie « en classe » sert de mise au point théorique et des zones de simulation d'intervention sont aménagées et pour montrer ensuite et entraîner les gestes. La mise en pratique est systématique.

Dans ces situations simulées, l'activité et la situation sont décryptées et commentées.

« Si c'est à l'alternant de prendre ses marques dans les situations de travail, alors le formateur ne devrait plus seulement veiller au respect des consignes, mais bien transmettre les moyens de se saisir des descripteurs des situations (Olry, 2012) ». L'enjeu de formation des pompiers repose sur une identification de ces éléments clés de l'activité. Et les instructeurs ne ménagent pas leur peine pour faire vivre les situations d'intervention simulées, faire part de leur expérience et de leur savoir.

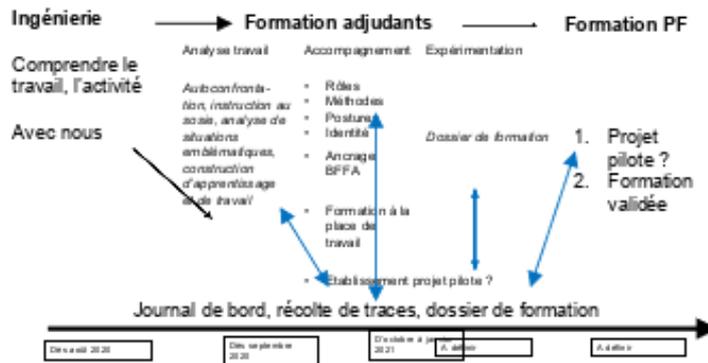
Bien que limitée dans le temps, notre présence répétée nous a permis d'appréhender ce milieu de l'urgence de manière intéressante et dans un climat de véritable partage. Les pompiers rencontrés apprécient l'intérêt porté, renouvelé. La documentation disponible est riche de prescription, de tâches répertoriées, classifiées. Mais le discours est toujours le même : « Nous sommes les couteaux suisses de l'intervention ».

A partir de ces observations, nous avons pu esquisser un schéma de dispositif de formation tentant de tenir compte du travail et de son analyse tout en abordant la question de l'accompagnement dans la formation. Il était essentiel à nos yeux de proposer un dispositif où les participants pouvaient expérimenter les dimensions abordées et en discuter de retour en formation.

La formation action que nous avons proposée a été acceptée. Nous avons négocié les attendus, les dates, certains éléments certificatifs. Du travail personnel était souhaité entre les journées de formation (modélisation, lectures, films, retranscription, rédaction).

Les objectifs de formation ont pu être résumés ainsi : a) accompagner de manière pertinente les praticiens formateurs qui œuvrent en caserne ; b) être les répondants des apprenants à l'école ; c) être les répondants des chefs de compagnie en caserne.

La proposition de formation action



09.23.2022 11



Tableau 2 : Formation – action retenue

La confrontation au réel de la formation

Du point de vue de la démarche de conception en vue de créer un dispositif de formation évolutif et participatif (après le niveau micro de la compréhension des activités), notre volonté de créer des boucles itératives de conception de cette ingénierie (niveau macro ou méso) a été largement contrariée par le confinement dû à l'épidémie de Covid. L'activité des pompiers a été elle-même fortement perturbée. L'accès au terrain a été restreint, les échanges avec eux repoussés en raison de la surcharge de travail.

La formation s'est déroulée sur sept jours répartis de septembre 2020 à avril 2021 pour une bonne partie à distance, excepté le premier et le dernier jour. La planification a subi de nombreuses adaptations en cours de route, en raison de l'indisponibilité des participants pendant la période du confinement et surtout de leur rythme de réflexion. Nous avons, sur leur demande, revu l'ordre de certaines séquences de cours. Ainsi l'engagement manifeste des adjudants a permis de remplir dans une certaine mesure notre proposition de recherche action. Parallèlement, ils devaient avancer dans la modification de leur formation des aspirants et mettre sur pied leur formation de praticien formateur.

Analyser l'activité : pour quoi faire et comment ?

La première journée de formation se déroule en présentiel avec les deux participants et les formatrices. Le but est de privilégier et exposer la démarche de formation action qui vise à apporter des contenus identifiés et les travailler avec les partenaires ; s'inscrire dans l'élaboration de leur propre projet de conception de formation.

De septembre à février, nous consacrons les trois premières dates aux bases de l'analyse de l'activité. Une première approche des concepts principaux nous permet d'approcher le terrain du travail et sa représentation. Notre intention est d'essayer de modéliser l'activité réelle du pompier à partir de l'expérience des participants à la formation. Modéliser le flux d'activité réelle, définir la compétence à partir de concepts d'analyse du travail sert de préalable pour

envisager la situation de travail comme lieu de construction d'une situation de formation. Si les adjudants comprennent bien la question de l'implication subjective en se référant fréquemment à leur propre expérience vécue, ils ont semble-t-il plus de peine à envisager les situations de travail en dehors de tout jugement normatif ou procédural. Le transfert de notions clés du travail vers la situation de formation a alors été difficile, sans doute aussi par la densité des concepts abordés. Les vidéos de situations de travail et de formation utilisées servent de tremplin à la réflexion. Mais elles montrent également les difficultés à tenir une posture d'analyse de l'activité.

« L'opérateur interprète l'état du système à partir d'un modèle opératif ou d'une représentation fonctionnelle, qu'il a construit par son expérience et qui dirige sa recherche d'informations, ses perceptions et ses raisonnements » (Jobert, 2020, p. 28). Notre démarche se révèle au sens propre comme au figuré, ce que Jobert appelle une éducation du regard (2020). Mais pour cela il faut prendre le temps de l'apprentissage d'une grammaire efficace, de l'apprentissage d'un vocabulaire et de mots pour dire les choses vécues.

Le deuxième jour, nous concentrons nos apports sur l'apprentissage et la situation de formation. Comment se décentrer ? Quelles actions de soutien de l'apprentissage développer ? C'est l'activité de formation et d'enseignement que nous prenons alors comme travail. Une analyse des caractéristiques de l'apprenant les intéresse particulièrement, faisant écho aux difficultés rencontrées auprès de certains aspirants en difficulté. Une de nos hypothèses reste cependant que la focalisation sur l'apprenant évite sans doute une trop grande remise en question du regard sur le travail et la posture de formateur.

Ce travail ainsi que celui de la troisième étape se faisant à distance, les repères de notre propre intervention formative deviennent difficiles à maintenir. Le troisième temps de formation à l'analyse du travail de pompier porte sur les modes d'accès à l'expérience par la verbalisation. Le but de cette phase est d'initier au questionnement de l'expérience, à l'explicitation des implicites de l'action. Pour cela nous utilisons de nombreux exemples de situations d'ateliers filmées avec les instructeurs, mais également des exemples issus d'autres métiers afin de travailler la décentration. Nous constatons que l'action est spontanément évaluée. Notre démarche est alors de les ramener à questionner l'action.

Accompagnement individuel, collectif et organisationnel à l'analyse de l'activité

Nous débutons par la thématique de « l'accompagnement individuel ». Il s'agit de permettre aux participants de se projeter dans la conception d'un dispositif de formation intégrant de l'accompagnement. Notre volonté est d'initier nous même une démarche d'accompagnement. Les participants sont invités individuellement à rédiger un texte de ce que signifie accompagner pour eux. Ce travail préparatoire permet notamment de travailler à partir des représentations et de mettre en lumière plusieurs constats. La première observation est que l'accompagnement n'existe pas dans leur dispositif de formation actuel. La deuxième, porte sur la manière de décrire l'accompagnement à partir et sous forme d'un programme, dans lequel aucun moment ne semble dédié à cela, et où la posture d'accompagnement n'est pas identifiable. Pour terminer, nous constatons que l'accompagnement est moins perçu comme un processus de professionnalisation que comme une espace d'expression, proche de la psychanalyse. Ces constats font apparaître la nécessité de faire émerger une nouvelle posture,

de distinguer notamment l'accompagnement de l'expertise et de renforcer le lien avec le travail réel des pompiers. Lorsque nous donnons des exemples de ce qui pourraient être fait dans la conception du dispositif de formation pompiers, les participants disent faire déjà beaucoup de choses. Nous leur demandons donc pour la prochaine rencontre de compiler des traces de ce qu'ils font déjà et qu'ils considèrent être de l'accompagnement.

Pour cette nouvelle journée de formation, le travail débute en prenant connaissance des traces récoltées, considérées comme étant de l'accompagnement et qui pourraient être introduites dans le futur dispositif de formation des aspirants ou des praticiens formateurs ; à nouveau, nous travaillons à partir de la production des participants. Ce qu'ils nous présentent (des rapports de visite de cours, des fiches de suivi de stage, des évaluations, etc.) devraient à nos yeux être retravaillées pour devenir soutenantes à l'apprentissage des aspirants pompiers. Ce qui nous est proposé est orienté vers le contrôle et non l'accompagnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). La posture d'accompagnateur est clairement absente et nous le rendons visible.

Notre ambition est de travailler ensuite la thématique de « l'accompagnement de groupe et d'organisation ». Nous constatons que l'élargissement de la vision de l'accompagnement, c'est-à-dire une pratique qui va au-delà d'un entretien individuel ou du contrôle de gestes professionnels, est une découverte pour les participants. Ils voient assez vite l'intérêt de l'accompagnement collectif et se disent prêts à l'introduire dans la conception du nouveau dispositif de formation des pompiers. Quant à l'accompagnement d'organisation, les participants diront « ce n'est pas pour nous » et ne font pas le lien avec l'accompagnement au changement de la caserne.

Entrée dans la phase de production

Dans cette troisième étape, nous nous retrouvons les trois formatrices et les participants nous présentent leur vision du futur dispositif de formation qui intègrent selon eux des dimensions d'accompagnement. Cette fois-ci c'est notre expertise qui est sollicitée et nous portons un regard critique sur la production faite. Le passage d'un programme à l'élaboration d'un schéma mettant en relation les personnes impliquées dans la formation mais aussi les différentes modalités d'accompagnement individuel et collectif, démontre d'une évolution dans la représentation de l'accompagnement et d'une volonté d'intégrer les concepts travaillés ensemble. Il s'agit d'un pas important qui démontre une certaine appropriation du concept d'accompagnement. Cependant, la manière d'habiter le rôle d'accompagnateur est émergent et le lien avec le travail réel est absent ou faiblement réalisé.

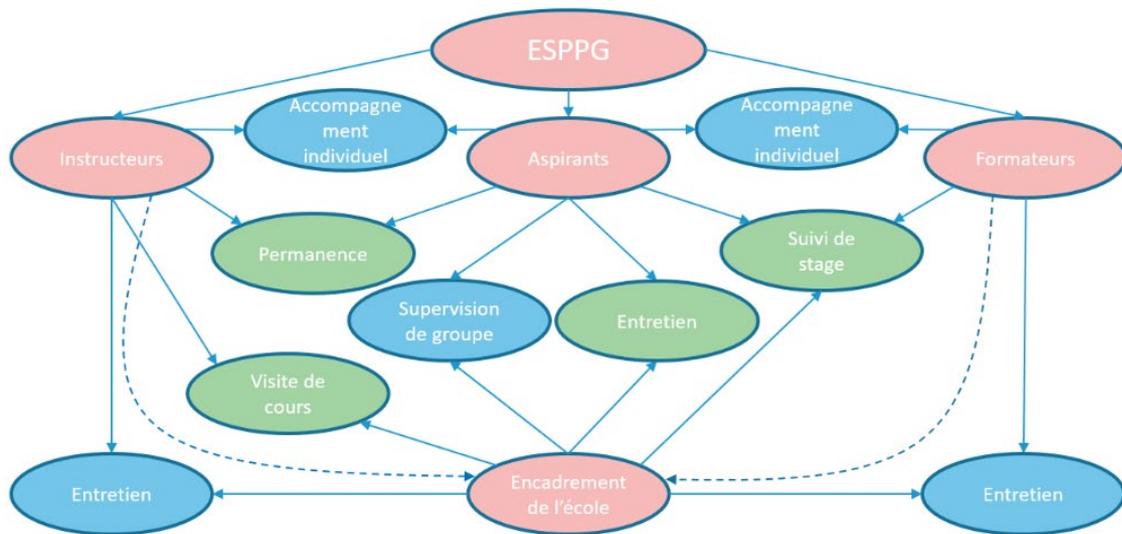


Tableau 3 : organigramme de formation des aspirants-première production

Au regard de cette production insuffisante à nos yeux, nous leur demandons de revoir leur dispositif de formation. C'est l'occasion pour nous de renforcer certaines dimensions, de questionner certaines orientations retenues, d'inviter à trouver d'autres alternatives et à identifier les enjeux des options déterminées.

Deux mois plus tard, les participants nous présentent un nouveau dispositif de formation plus intégratif des apports de la formation. Nous observons l'émergence d'une articulation des concepts travaillés (accompagnement et analyse de l'activité).

A l'issue de cette rencontre, les participants demandent que nous allions les observer à la place de travail.

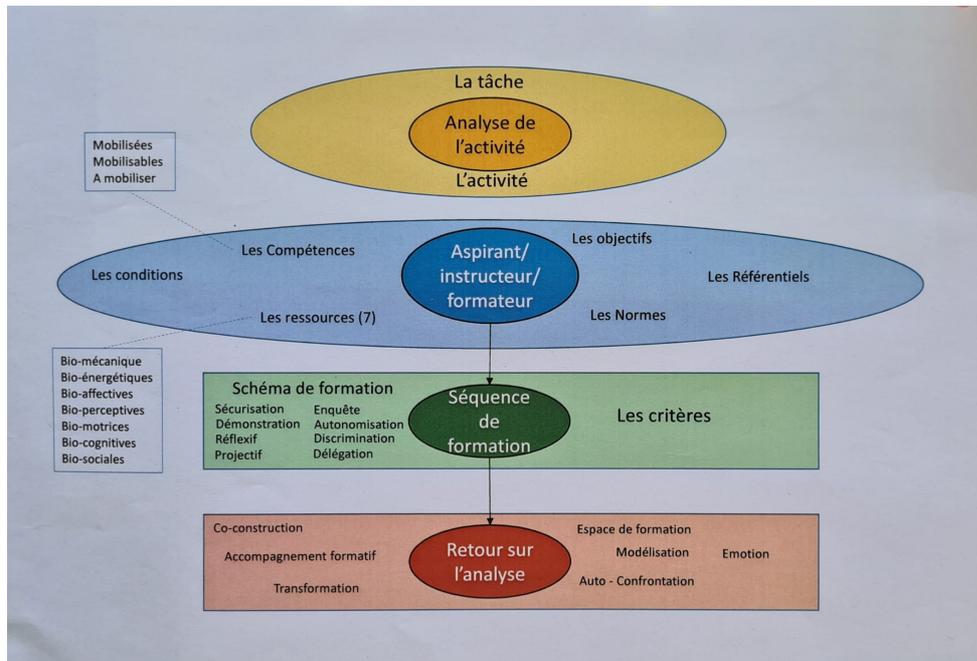


Tableau 4 : deuxième production

Discussion

Constats et difficultés rencontrées

A la fin de cette expérience, nous pouvons faire différents constats sur les difficultés rencontrées.

Les adjudants expriment parfois leur sensation de déjà faire ce qui leur est présenté. Ils identifient des objets de la formation et s'identifient à la pratique proposée. Néanmoins cette identification semble biaisée dans la mesure où les deux participants ne reconnaissent pas totalement le caractère « guidant » de leur posture

Notre invitation à mener une réflexion distanciée sur la manière d'envisager l'accompagnement autrement et de lui trouver une place réelle dans les dispositifs de formation est perturbante. La pratique réflexive, bien que présente avec les retours d'expérience dans la pratique des pompiers, s'exprime avec difficulté sur des objets plus incertains et moins procéduraux. L'absence de boucles itératives (terrain-formation-terrain-formation) ne nous a pas permis de développer suffisamment cette démarche en particulier.

La conduite d'une démarche réflexive est couplée avec une difficulté à entrer dans une posture de non-jugement, ce qui est problématique dans une démarche d'analyse de l'activité telle que nous l'envisageons. Le rapport au travail que nous pourrions qualifier de « bipolaire » dans un milieu très réglementé met en évidence des tensions dans l'activité qui sont loin d'être négligeables. Le pompier et le formateur d'aspirants, sont tournés simultanément vers le respect d'une procédure et vers l'adaptation permanente à la situation. La force de l'expression « on est les couteaux suisses » répétée comme un mantra révèle une épaisseur de significations inexprimées et de complexité emblématique à cet égard et toute la difficulté à vivre cette tension.

Par rapport à l'agilité de conception d'un dispositif de formation, nous constatons trois éléments importants : une centration sur l'apprentissage de la procédure professionnelle et ainsi une activité de travail pensée comme objet de formation à travers une procéduralisation ; une faible présence des situations de travail dans les dispositifs de formation.

Les écrits de formation demandés, que nous imaginions comme exploratoires, étaient de facture très scolaire au départ, puis sont devenus plus intégratifs avec notre insistance. La production langagière mobilisée en formation était essentiellement orale, ou schématique. Loin d'être inintéressante, ce mode de verbalisation représente au contraire une visualisation opérationnelle des situations et de leurs significations, un mode d'appropriation des concepts dans l'analyse.

Enfin, nous avons pu constater que le tissage des postures était difficile à tenir autant pour eux que pour nous. Quitter la posture de transmission, voire de prescription est difficile. Si nous les avons mis malgré eux en situation d'être accompagnés, nous nous sommes mis également dans des postures parfois contradictoires.

Confrontation et prise de conscience

Les participants à notre formation ont une réelle facilité à entrer dans l'accompagnement. Mais il existe une forme de tension entre leur « volonté de faire autrement » et leur besoin de « se conformer aux normes existantes. Cette tension s'exprime selon nous dans leur résistance à empoigner les concepts d'une manière opérationnelle. La formation est une boîte de Pandore. Par ailleurs le besoin ressenti de contrôle qui s'est exprimé dans les analyses de situations de travail, entre en contradiction avec ce que demande l'analyse du travail. La confrontation entre le monde du travail et celui de son analyse est perturbant. Le regard analytique vient bousculer une vision soit claire de la procédure, soit complètement opaque de l'adaptation dans le travail réel.

Si les adjudants prennent conscience au fil du temps et de nos sollicitations insistantes de la spécificité d'un dispositif intégrant le travail, ils ont encore de la peine à prendre en compte le terrain dans le schéma de leur formation. Cette appropriation semble plus complexe que prévue.

Ils réalisent que des changements sont à envisager mais aussi leur besoin de soutien dans l'argumentation auprès de leurs chefs-cadres.

Déplacement de l'objet de réflexion

Au bout du compte quels effets constatons-nous de cette formation – action ? Nous relevons un déplacement essentiel de l'objet de réflexion dans cette formation.

L'accompagnement, objet même de la formation d'abord compris par les participants comme accompagnement psychoaffectifs des personnes, se déplace au fil des journées de formation vers un accompagnement des apprentissages. Ce déplacement de représentation de l'accompagnement amorce également un déplacement des préoccupations de formation. Au départ centré sur la formation des formateurs de terrain, leur regard se porte désormais sur l'accompagnement des instructeurs de la formation. De nouvelles dimensions de l'évaluation sont envisagées jusqu'à l'élaboration de nouvelles grilles d'évaluation formative des instructeurs. Au niveau de leur propre formation, leur demande se modifie vers le couplage de leur certification avec une observation de leurs visites formatives aux instructeurs. Nous percevons ce changement comme le signe d'une appropriation de posture réflexive sur leur propre pratique.

Quelles transformations ? Transformation en formation ou transformation de la formation ?

Dans cette expérience, nous avons rencontré un double enjeu de développement : celui des adjudants dans leur formation sur mesure, et le nôtre dans la création singulière d'une démarche nouvelle pour nous de conception de formation. La formation par l'analyse de l'activité sur l'accompagnement, doit tenir compte des temporalités du développement professionnel. Ainsi notre représentation de la conception de formation a subi les effets d'une gestion des antagonismes entre réaliser une offre contractualisée et se laisser la liberté suffisante pour adapter l'offre aux développements en cours. Cela nous amène à nous

interroger sur les enjeux de conception pour permettre de mener de manière sécurisée une réflexion sur le travail.

Au bout du compte il s'agit aussi d'interroger notre manière d'accompagner la démarche ou le processus de l'analyse de l'activité ? Comment penser ensemble accompagnement et analyse de l'activité pour nos futures interventions ? Leur indissociabilité en fait une modalité de formation à part entière que nous exploitons déjà dans certains de nos prestations de formation et que nous souhaitons désormais proposer comme module de formation.

Nous portons cependant un regard critique sur notre expérience. Nous constatons nettement un déplacement de notre part, une interrogation sur notre manière de former, d'accompagner. Peut-on dire que la difficulté à se projeter dans les gains de la formation par l'analyse de l'activité et de l'accompagnement, a limité les perspectives d'adhésion de nos participants à notre dispositif de formation-action et à accepter l'influence de cette approche sur l'ingénierie ? Les deux adjudants participants étaient contents de l'intérêt pour leur contexte. Mais aller plus loin empiétait sur leur travail et leur responsabilité de responsable de formateur. C'est la réalité du travail qui empêche ici une certaine appropriation de la matière et d'une pratique nouvelle.

Les effets de transformation que nous observons à travers cette formation, sont ceux que nous mesurons sur notre manière d'intervenir, notre manière d'envisager une formation basée sur la didactique professionnelle, notre manière de penser une formation sur mesure.

Bibliographie

Berger, J.-L., Lamamra, N., Bonoli, L. (Dir.) (2018). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Editions Seismo.

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.

Jobert, G. (2020). La formation professionnelle comme éducation du regard au travail. *Travail et apprentissage*, 20, 132-150.

Lamamra, N., Duc, B. & Besozzi, R. (2019). Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle. Renens: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.

Lenhardt, V. (2015). *Les responsables porteurs de sens*. Eyrolles.

Lescarbeau, P. (2003). *Profession : consultant*. Gaetan Morin

Maulini, O., Perrenoud, P.. (2005) La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon (Eds.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). De Boeck. (Raisons éducatives)

Olry, P., Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Education permanente*, 193.

Rywalski, P., Fristalon, I., Bruchez Ischi, R., Feller, M. & Chauvet-Maurer, J. (2019). Se former à la pratique professionnelle. Dans M. Zinguinian & C. Gremion (dir.), *Actes du 5ème Colloque du gEvaPP : Lieux*,

rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où? Martigny École professionnelle artisanat et service communautaire (EPASC).

Thiébaud, M., Bichsel, J., (2015). Faciliter la coopération au sein des groupes et des équipes professionnelles. Biennale de l'éducation, CNAM

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolution. *Savoirs*, 3-36, 9-40.

Vial M. et Caparros-Mencacci N. (2007). L'accompagnement professionnel? De Boeck.