



UNIVERSITE DES ANTILLES (UA)

ÉCOLE DOCTORALE (ED 588)

« MILIEU INSULAIRE TROPICAL : DYNAMIQUES DE DEVELOPPEMENT,
SOCIETES, PATRIMOINE ET CULTURE DANS L'ESPACE CARAÏBES-AMERIQUES »

CRREF (EA 4538)

CENTRE DE RECHERCHES ET DE RESSOURCES EN ÉDUCATION ET FORMATION

INSTITUT NATIONAL SUPERIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADEMIE DE MARTINIQUE (INSPÉ 972)

Le vécu subjectif des apprentis en situation professionnelle comme ressource en apprentissage

Thèse présentée par Pierre LECEFEL

En vue de l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation

Réalisée sous la direction de Bertrand TROADEC

Professeur des Universités, Université des Antilles

Et la codirection de Alain MOUCHET

Professeur des Universités, Université de Paris Est-Créteil

Année universitaire 2019-2020

Le vécu subjectif des apprentis en situation professionnelle comme ressource en apprentissage

Membres du jury

Sören Frappart, MCF, Université Toulouse Jean Jaurès.

Bénédicte Gendron, PU, Université Paul Valéry, Montpellier (rapporteure).

Yann Lhoste, PU, FLSH du pôle Martinique, Université des Antilles (**Président**).

Patrick Mayen, PU émérite, Université Bourgogne Franche-Comté (rapporteur).

Alain Mouchet, PU, Université Paris Est-Créteil (codirecteur de thèse).

Marie-Paule Poggi, MCF HDR, Inspé de Guadeloupe, Université des Antilles.

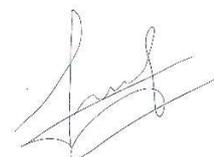
Bertrand Troadec, PU, Inspé de Martinique, Université des Antilles (directeur de thèse).

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné(e), Pierre Lecefel, étudiant à l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que la thèse de doctorat que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin de thèse.

Fait à Ducos, le 01/09/2019.



REMERCIEMENTS

J'adresse tous mes remerciements à :

Monsieur Bertrand TROADEC, mon directeur de thèse, pour sa confiance et pour m'avoir donné le goût à la recherche.

Monsieur Alain MOUCHET, mon codirecteur de thèse, pour sa disponibilité, sa bienveillance et son accompagnement.

Madame Brigitte BRIAND-MOMPLAISIR, directrice du CFA de Rivière Salée, pour son accueil et son engagement.

Maryse, Gaby, Frédéric, David et Éric, formateurs au CFA de Rivière-Salée, pour leur implication, leur curiosité et leur ouverture d'esprit.

Monsieur Cédric RAMASSAMY, maître de conférence en didactique du numérique, pour sa gentillesse et son aide dans le traitement des données.

Madame Céline GUILMOIS, docteure en sciences de l'éducation et amie, pour son écoute et ses précieux conseils.

Madame Nathalie LECEFEL, mon épouse, pour son aide, sa compréhension, sa patience et son soutien sans faille.

Emma et Tessa, mes enfants, pour leurs encouragements.

Et tous les apprentis et autres formateurs du CFA de Rivière-Salée.

La Collectivité Territoriale de Martinique (CTM), pour l'attribution d'une bourse durant les deux premières années de thèse.

Table des Matières

Résumé.....	10
Abstract.....	13
Introduction.....	16
Partie 1 - Recueil exploratoire de données -	26
Le contexte du questionnement de départ.....	26
A. Contexte de réalisation du recueil exploratoire de données	27
B. Participants.....	28
C. Matériel et procédure	28
1. Grille d'entretien semi-directif	29
2. La grille d'observation	33
D. Résultats.....	35
1. Les entretiens semi-directifs.....	35
2. Les observations	37
E. Réflexions et implications pour cette thèse.....	37
Partie 2 - cadre théorique -.....	43
La situation de travail comme moyen de développement des apprentis.....	43
I. L'analyse du travail en vue de la formation	44
A. La formation par alternance : le cas de l'apprentissage.....	44
B. Une logique de professionnalisation : l'analyse du travail comme préalable à la formation	54
1. La situation de travail comme principe fondateur	57
2. Le schème, une organisation invariante de l'activité	60
C. Une logique de développement : la formation par l'analyse du travail.....	63
1. Vers une prise en compte de la subjectivité.....	63
2. Les situations professionnelles comme supports d'apprentissages.....	66
3. L'apprentissage par l'analyse rétrospective de son action.....	71
II. L'accès au vécu subjectif de l'apprenti en situation professionnelle.....	79
A. Des démarches basées sur la confrontation à des traces vidéo	81
1. Le programme de recherche du cours d'action.....	81
2. La clinique de l'activité	84
B. Documenter la subjectivité sans trace de l'activité	88
1. Le point de vue en première personne	88
2. L'entretien d'explicitation	93
C. De l'analyse de l'activité à l'analyse de pratiques	100
1. L'analyse de pratiques	100
2. Les ateliers de professionnalisation	102

III. Développer le sentiment d'efficacité personnelle au CFA	106
A. De l'importance du modèle dans les apprentissages.....	107
1. Agentivité humaine et causalité triadique	109
B. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	113
1. Efficacité personnelle et estime de soi.....	115
2. La mesure du sentiment d'efficacité personnelle	117
3. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle	118
C. Le SEP comme indicateur de performance en formation	122
Problématique	125
Hypothèses.....	129
Partie 3 - Partie empirique -	131
L'analyse de l'activité des apprentis en situation professionnelle au CFA	131
I. Choix de la démarche	134
II. Étude 1 - impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des formateurs de CFA .	139
A. Participants.....	139
B. Matériel et procédure	139
1. Le prétest.....	139
2. Le score.....	141
3. La formation des formateurs à l'entretien d'explicitation (Ede)	142
4. La conduite des ateliers de professionnalisation	143
5. Le Posttest	145
C. Résultats.....	146
1. Le SEP des formateurs	146
2. La DSEP des formateurs.....	147
3. La DSEG des formateurs	148
D. Discussion	149
III. Étude de la posture d'accompagnement du formateur lors de l'exploitation du vécu	
professionnel	152
A. Participants.....	152
B. Matériel et procédure	152
C. Résultats.....	155
1. Posture de M, formatrice en coiffure (groupe expérimental).....	155
2. Posture de S, formatrice en coiffure (groupe contrôle)	159
D. Discussion	162
IV. Etude 3 - impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis.....	169
A. Participants.....	169

B. Matériel et procédure	169
1. Le prétest.....	169
2. Le score.....	176
3. L'intervention	177
4. Le posttest	177
C. Résultats.....	178
1. Le score total du SEPA	178
2. Le SEP en entreprise	179
3. Le SEP au CFA.....	181
4. Le sentiment de conformité à la culture d'entreprise.....	182
5. Le sentiment de maîtrise du lexique professionnel.....	183
D. Discussion	184
V. Discussion générale.....	189
A. Rappel des axes d'investigation	189
B. Les grandes lignes de l'élaboration du cadre théorique.....	190
C. La méthodologie employée	192
D. Présentation des principaux résultats	193
E. Limites et perspectives	196
Conclusion	198
Liste des figures	200
Liste des tableaux	201
Bibliographie	202
Annexes.....	219

Résumé

L'apprentissage est un dispositif qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Certains auteurs soulignent la collaboration minimale entre ces deux temps d'enseignement en la qualifiant de simple juxtaposition (Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005 ; Geay & Sallaberry, 1999 ; Ulmann, 2018). Ainsi, les formateurs de CFA n'exploitent pas de manière suffisante la séquence en entreprise. Cet état de fait s'explique de deux manières. D'une part, les formateurs ne sont pas dotés de méthode d'analyse de l'activité de travail leur permettant d'envisager la référence aux situations effectives de travail comme un potentiel de développement des apprentis, d'autre part, l'institution, qui vise avant tout la diplomation, oblige à resserrer la focale sur les contenus de formation en privilégiant ce que prescrit le référentiel de formation (Olry & Vidal-Gomel, 2011 ; Olry & Masson, 2012).

La proposition faite dans la présente recherche est de doter les formateurs de CFA d'une méthode d'analyse de l'activité en recherchant des éclairages théoriques du côté de la didactique professionnelle (DP), de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) et de la théorie sociale cognitive (TSC) (Bandura, 2007). En effet, la DP, qui « définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail, apprentissage et formation » (Mayen, 2012, p. 62), propose de mettre en avant les situations de travail et « les liens entre leurs caractéristiques, l'activité et le développement potentiel du sujet au travail » (Olry & Vidal-Gomel, 2011, p. 125). Pour sa part, la psychophénoménologie offre, avec l'entretien d'explicitation (Ede), un outil intéressant qui permet de documenter finement l'activité passée au travers de la verbalisation. Ainsi, l'Ede permet la mise en mots, après coup, par un sujet du déroulement de sa propre action pour en faire émerger les éléments implicites (Maurel, 2008). Il valorise des informations produites par la personne elle-même concernant son propre vécu (Vermersch & Maurel, 1997). Enfin, la TSC offre la possibilité d'envisager la notion de développement sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), soit :

La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. (Bandura, 2007, p. 12)

En éducation et formation, de nombreuses recherches empiriques concluent aux effets importants du SEP sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants. En effet, il existe une relation forte entre le SEP, la performance et la persévérance chez les apprenants de tous âges. Il est un bon prédicteur des résultats scolaires, du choix de filière d'études et des choix professionnels (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012).

Dans la présente thèse, l'hypothèse selon laquelle un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles basé sur l'entretien d'explicitation (*i.e.*, les ateliers de professionnalisation) a un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des formateurs de CFA et de leurs apprentis est émise. L'enjeu scientifique consiste donc à documenter l'impact de ladite modalité de formation, qui utilise l'action mise en œuvre puis explicitée *a posteriori*, sur le développement des acteurs d'un CFA. Cette hypothèse est testée avec un plan quasi expérimental. Ainsi, durant une année scolaire, 5 formateurs et leurs 32 apprentis (identifiés comme le groupe expérimental), utilisent une modalité de formation avec ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), quand 8 autres formateurs et leurs 37 apprentis (identifiés comme le groupe contrôle), font appel à une modalité de formation usuelle, soit sans ateliers de professionnalisation. Les scores du SEP de chaque groupe sont mesurés en prétest puis en posttest à l'aide d'une échelle du sentiment d'efficacité personnelle dédiée puis une analyse de variance (ANOVA) est effectuée afin de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes après l'intervention. Si ce design quasi expérimental ne permet pas d'affirmer l'impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des formateurs, il montre en revanche des résultats statistiquement significatifs chez les apprentis. Ainsi, le SEP des deux groupes d'apprentis varie entre le prétest et le posttest. En effet, celui du groupe expérimental progresse alors que celui du groupe contrôle diminue. L'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores confirme un effet d'interaction significatif, $F(1,67) = 7,99 ; p = .006$ et un effet moyen des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP des apprentis $d = .53$ (Cohen, 1988).

Cette thèse s'inscrit dans le champ de l'analyse de l'activité en contexte, avec un intérêt particulier pour la subjectivité et son exploitation comme ressource en formation. Tout d'abord, elle propose aux formateurs de CFA, au travers de l'entretien d'explicitation, une méthode

d'analyse de l'activité qui montre des résultats significatifs sur le SEP de leurs apprentis. Puis, dans une optique de didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), elle offre, au travers des ateliers de professionnalisation, un protocole qui met la situation de travail au centre des préoccupations des formateurs et des apprentis. Enfin, elle possède des implications fortes pour l'insertion des jeunes martiniquais. En effet, confirmant de manière significative sa capacité à influencer sur le SEP des apprenants les ateliers de professionnalisation constituent un point d'appui intéressant pour permettre le développement de certaines caractéristiques individuelles prisées dans le monde du travail.

Mots-clés : didactique professionnelle, analyse de l'activité, psychophénoménologie, entretien d'explicitation, sentiment d'efficacité personnelle, subjectivité.

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique. Ils sont à la fois valables pour les femmes et les hommes.

Abstract

Apprenticeship is a system that combines work-study training with training provided in an apprenticeship training center (ATC). Some authors highlight the minimal collaboration between these two teaching times by describing it as a simple juxtaposition (Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005; Geay & Sallaberry, 1999; Ulmann, 2018). Thus, ATC trainers do not make sufficient use of the in-company sequence. There are two reasons for this. On the one hand, trainers do not have a method of analyzing work activity that allows them to consider the reference to actual work situations as a potential for the development of apprentices, and on the other hand, the institution, which aims above all at graduation, requires a tighter focus on training content by giving priority to what is prescribed in the competence reference frame (Olry & Vidal-Gomel, 2011; Olry & Masson, 2012).

The proposal made in this research is to provide ATC trainers with a method of activity analysis by seeking theoretical insights from professional didactics (PD), psychophenomenology (Vermersch, 2012) and cognitive social theory (CST) (Bandura, 2007). Indeed, the PD, which "defines a way of thinking about the issues at stake in the relationship between work, learning and training" (Mayen, 2012, p. 62), proposes to highlight work situations and "the links between their characteristics, activity and the subject's potential development at work" (Olry & Vidal-Gomel, 2011, p. 125). For its part, psychophenomenology offers, with the Explanation Interview (Ede), an interesting tool that makes it possible to document in detail the past activity through verbalization. Thus, the Ede allows a subject to put into words, after the fact, the unfolding of his own action in order to bring out its implicit elements (Maurel, 2008). It values information produced by the person himself concerning his own experience (Vermersch & Maurel, 1997). Finally, CST offers the possibility of considering the notion of development from the perspective of a self-efficacy, i.e.:

The individual's belief in his or her ability to organize and execute the course of action required to produce desired results. (Bandura, 2007, p. 12)

In education and training, numerous empirical studies conclude that self-efficacy has significant effects on the engagement, performance and training trajectory of learners and teachers. Indeed, there is a strong relationship between self-efficacy, performance and persistence among learners

of all ages. He is a good predictor of academic performance, choice of program and career choices (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988; Beaumont, Frenette, Gaudreau, & Royer, 2012; Galand & Vanlede, 2004).

In this thesis, the hypothesis that a system of professional practice analysis based on the explanation interview (i.e., professionalization workshops) has an impact on self-efficacy of ATC trainers and their apprentices is put forward. The scientific challenge is therefore to document the impact of this training modality, which uses the action implemented and then explained afterwards, on the development of the actors of a ATC. This hypothesis is tested with a quasi-experimental design. Thus, during a school year, 5 trainers and their 32 apprentices (identified as the experimental group) use a training modality with professionalization workshops (Faingold, 2014), while 8 other trainers and their 37 apprentices (identified as the control group) use a usual training modality, i.e. without professionalization workshops. The self-efficacy scores of each group are measured in pretest and post-test using a dedicated personal effectiveness scale and then an analysis of variance (ANOVA) is performed to compare the variance of the mean scores of these groups after the intervention. While this quasi-experimental design does not confirm the impact of professionalization workshops on trainers' ATCs, it does show statistically significant results among apprentices. Thus, self-efficacy of both groups of apprentices varies between the pretest and post-test. Indeed, the experimental group's rate of progress is increasing while the control group's rate is decreasing. The mixed ANOVA applied to the variance of the mean scores confirms a significant interaction effect, $F(1,67) = 7.99$; $p = .006$ and an average effect size of the professionalization workshops (Faingold, 2014) on self-efficacy of apprentices $d = .53$ (Cohen, 1988).

This thesis is part of the field of activity analysis in context, with a particular interest in subjectivity and its exploitation as a training resource. First, it offers ATC trainers, through the explanation interview, a method of analyzing the activity that shows significant results on self-efficacy of their apprentices. Then, from a professional didactic perspective (Pastré and al., 2006), it offers, through professionalization workshops, a protocol that puts the work situation at the center of the concerns of trainers and apprentices. Finally, it has strong implications for the integration of young Martinican people. Indeed, significantly confirming its ability to influence self-efficacy of

learners, the professionalization workshops constitute an interesting support point for the development of certain individual characteristics that are valued in the world of work.

Keywords: professional didactics, activity analysis, psychophenomenology, explanation interview, self-efficacy, subjectivity.

Introduction

Le chômage des jeunes de moins 25 ans est un fléau qui touche la majorité des sociétés modernes. En 2018, les chiffres de l'Organisation de Coopération et de Développement économique¹ (OCDE) situent la France au cinquième rang mondial des pays les plus touchés par ce phénomène avec un taux de chômage des jeunes s'élevant à 20,8 % de la population active. Parmi les principales causes du chômage chez cette population, l'inadéquation entre la formation et l'emploi se voit souvent pointée du doigt (Bernier, Michaud, & Poulet, 2017 ; Nesme, 2016). En effet, une partie des employeurs souligne volontiers une mauvaise articulation, voire un manque de congruence, entre la formation et le monde professionnel. Cet état de fait aurait un impact néfaste sur le niveau attendu des compétences des employés au terme de leur cursus scolaire et par conséquent sur leur insertion.

Bien évidemment, les pays concernés par ce fort taux de chômage des jeunes ne restent pas inactifs et proposent des solutions plus ou moins globales pour lutter contre le phénomène. Cette implication des pouvoirs publics s'explique d'une part parce que cette tranche de la population est plus touchée que les autres actifs et d'autre part parce que c'est une période de la vie où tout n'est pas encore joué (Sarfati, 2015). C'est ainsi qu'en France, les gouvernements successifs de ces dernières décennies ont hissé la lutte contre le chômage des jeunes au rang de cause nationale. Parmi les initiatives récentes notables pour endiguer le phénomène, la France met en place en 2019 une réforme de l'apprentissage afin de permettre à un plus grand nombre de jeunes, au travers de la formation par alternance, d'accéder à une qualification leur permettant une meilleure insertion. Ici, il s'agit de prendre plusieurs mesures pour changer l'image de l'apprentissage et d'en faire une voie d'excellence et de réussite. Parmi les mesures mises en vigueur par le gouvernement au 1^{er} janvier, on note une simplification du dispositif d'apprentissage pour les entreprises, de nouveaux modes de financement pour la filière, des mesures financières incitatives pour les apprentis ou encore une hausse de la limite d'âge pour accéder à l'apprentissage (désormais de 16 à 29 ans au lieu de 16 à 25 ans). L'idée, assumée, est de prendre pour exemple des pays comme l'Allemagne ou la Suisse. En effet, avec des taux de chômage des jeunes respectivement de 6,2 % et 7,9 % (selon

¹ OCDE (2018), Taux de chômage des jeunes (indicateur). doi: 10.1787/849df84c-fr (consulté le 15 juin 2019).

l'OCDE), ces deux pays arrivent à conjuguer l'offre d'apprentissage des entreprises en direction des jeunes, la formation des apprentis et leur insertion professionnelle à l'issue du processus.

Tout en considérant ces initiatives politiques globales comme facteurs contextuels et mouvance générale, cette thèse propose un niveau d'analyse particulier soit l'amélioration du système d'apprentissage en s'intéressant en premier lieu à ses acteurs principaux : l'apprenti, le formateur et l'entreprise. Cette réflexion s'inscrit dans des enjeux sociaux majeurs, d'actualité, que ce soit au plan national ou de manière accrue dans le contexte de la Martinique. Elle n'a pas pour prétention de démontrer l'efficacité de l'alternance, mais bien de contribuer au perfectionnement du CFA tel qu'il existe actuellement. Elle possède ainsi des implications pour l'insertion des jeunes et la formation initiale et continue des différents acteurs de la filière de l'apprentissage. Elle s'inscrit également dans un cadre institutionnel. En effet, en cette période de difficultés économiques, l'emploi des jeunes est une préoccupation forte pour les pouvoirs publics. En Martinique, au vu du taux de chômage important chez cette population, soit 41% en 2018 (Cratère, 2019), la Collectivité Territoriale de la Martinique (CTM) mène la bataille en multipliant les initiatives. L'une d'entre elles est de promouvoir la voie de l'apprentissage, censée garantir un emploi sûr aux diplômés. Cette recherche, qui répond donc à une demande d'amélioration de la filière de l'apprentissage se voit en partie financée, au moyen d'une bourse accordée par la CTM.

Il s'agit en effet de contribuer à l'amélioration de la formation des apprentis en prenant comme point de départ la question du développement de leurs compétences au travers d'une meilleure articulation entre la formation et le monde professionnel. Pour bien comprendre ce positionnement, il faut d'abord comprendre ce qu'est l'apprentissage. Il se définit comme un système de formation qui associe l'acquisition d'un savoir-faire en alternant des phases d'enseignements théoriques et techniques, dans un centre de formation, et des phases pratiques en entreprise. Abriac, Rathelot et Sanchez (2009), expliquent que cette alternance a pour vocation à la fois de permettre aux jeunes d'accéder à une qualification tout en réduisant l'écart entre les besoins des entreprises et les compétences des apprentis. Ainsi, la pédagogie de l'apprentissage repose sur un principe fort : la dialectique entre le centre de formation d'apprentis (CFA) et l'entreprise comme moyen de développement professionnel. Pour Fernagu-Oudet (2004), cette volonté grandissante d'articuler la formation et le travail à des fins de formation répond à une logique de professionnalisation, car les entreprises souhaitent disposer d'individus capables de

dépasser un simple « faire » ou un savoir-faire. Elles désirent des individus capables de développer une intelligence des situations, une capacité à produire et à transférer du savoir et non pas seulement à l'utiliser. Cette valeur formative de la pratique vise la construction et la maîtrise de connaissances et de compétences nouvelles permettant à un individu de faire évoluer ses représentations et ses capacités d'action. Cette professionnalisation², provisoirement définie, en accord avec Wittorski (2008), comme la « fabrication » d'un professionnel par la formation, répond à un enjeu d'autonomie et d'adaptabilité du travailleur.

Cependant, la seule alternance entre le CFA et l'entreprise ne suffit pas à garantir cette professionnalisation. En effet, Veillard (2009) souligne que les travaux portant sur l'alternance mettent en exergue une collaboration pédagogique minimale entre l'école et l'entreprise :

Qui se réduit à une juxtaposition entre une formation théorique et technique à l'école et des apprentissages pratiques sur le lieu de travail. (p. 125)

Cette affirmation se voit effectivement corroborée par une première récolte exploratoire³ de données, menée, dans le cadre de la présente thèse, au CFA de l'Université Régionale des Métiers de l'Artisanat (URMA) de Martinique. Fort de ce constat, Poplimont (2000) appelle à adopter une vision articulatoire où les rôles du centre de formation et de l'entreprise ne seraient pas opposés et séparés, mais bien complémentaires et additionnels. Aussi, la recherche ici engagée se propose d'emprunter cette voie et de faire une proposition qui va dans le sens d'une meilleure prise en compte de la situation effective de travail au CFA à des fins d'optimisation du système de l'apprentissage. L'orientation choisie est alors de viser une meilleure articulation entre les deux lieux de formation, que sont l'entreprise et le CFA.

Cette recherche de thèse s'inscrit également dans des enjeux scientifiques relatifs à l'analyse de l'activité en contexte de travail et de formation. Il s'agit de documenter l'impact d'une modalité de formation qui utilise l'action mise en œuvre puis explicitée *a posteriori* sur le développement professionnel de l'apprenti. En effet, dans la mesure où l'on accepte l'idée qu'au cours de son immersion en entreprise, un apprenti développe de l'expérience grâce à la réalisation de tâches, parfois vues au CFA, dépasser le simple « faire » implique de tirer également parti de l'expérience acquise en entreprise afin de la réinvestir dans la formation au CFA. Des chercheurs

² Le terme sera développé ultérieurement.

³ Cette récolte de données exploratoire fait l'objet d'un développement dans la première partie de la thèse.

se sont déjà penchés sur le sujet en se demandant comment développer des formations qui intègrent mieux la dimension de l'action au travail afin de permettre un meilleur maillage entre des savoirs théoriques et des savoirs d'action (Barbier, 1996 ; Barbier & Thievenaz, 2013 ; Décomps & Malglaive, 1996 ; Mayen, Métral, & Tourmen, 2012). Il s'agit alors de dépasser cette dichotomie entre deux types de savoirs associés à deux mondes : les savoirs théoriques en centre de formation et les savoirs d'action en entreprise. Pour Barbier (1996), les savoirs d'action, qui sont assimilés aux compétences pratiques et qui possèdent une dimension cachée, informelle, sont liés aux habiletés acquises dans l'action et par l'action professionnelle. Ils sont alors un ensemble difficile à décrire, faits souvent de non-dit. Dans le système de l'apprentissage, que l'on pourrait qualifier de « spirale », tout le défi pour le formateur de CFA est alors de créer une continuité profitable entre ces deux lieux de formation afin d'accompagner l'apprenant vers une prise de conscience des savoirs imbriqués dans son expérience professionnelle. Une difficulté majeure se dessine alors : au CFA, comment composer avec une action révolue, difficile à décrire et réalisée en entreprise par l'apprenti alors même que le formateur n'y a pas assisté ?

Pour répondre à ces interrogations, la présente thèse mobilise des éclairages théoriques en s'appuyant sur plusieurs courants. C'est ici une nécessité afin de documenter un objet de recherche complexe, avec une approche systémique qui s'intéresse à la fois au contexte de la formation et à l'activité des acteurs, le tout dans une perspective dynamique (*i.e.*, la temporalité de la formation des apprentis, la dimension longitudinale de la recherche). Ainsi, le premier courant mobilisé étudie la conception de dispositifs de formation et leurs gains en cohérence avec l'activité au travail, puis, un autre s'intéresse à la verbalisation de l'activité, quand, enfin, un dernier courant permet d'appréhender la notion d'efficacité, d'évaluation et de développement en éducation. La posture épistémologique et théorique adoptée dès lors est une volonté assumée de prendre en compte la subjectivité de l'apprenti à la fois comme moyen de compréhension de son activité, dans le but d'engendrer son développement, et comme ressource en formation pour affiner le fonctionnement du système. L'objectif prioritaire de la recherche est d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer, au sein d'un CFA, un dispositif d'accompagnement de l'apprenti, basé sur l'analyse de son activité en contexte réel. L'objet d'étude de cette recherche est alors la valorisation de l'importance du vécu subjectif afin d'engendrer du développement chez l'apprenant.

Cette recherche hypothético-déductive se compose de trois grandes parties. Une première partie présente le recueil exploratoire de données qui sert de base à la formulation de la question de départ. Une deuxième partie dresse les supports théoriques mobilisés et une troisième partie rend compte des études empiriques réalisées.

Le recueil exploratoire de données, mené au départ de cette thèse, vise la familiarisation avec le terrain d'étude et la récolte de données à des fins d'élaboration de la question de départ de la recherche. Pour Trudel, Simard et Vonarx (2007) ce type d'approche peut-être :

Un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. (p. 39)

Dans le cas d'espèce, il s'agit de documenter, par une approche qualitative, les pratiques d'accompagnement des formateurs de CFA de l'URMA lors du retour des apprentis de période d'immersion professionnelle. C'est avant tout un regard descriptif qui est porté sur le terrain d'étude afin de constater si certaines critiques, formulées en direction du système de l'apprentissage en France, y sont également observables. À titre d'exemple, on peut souligner, parmi ces critiques, une collaboration pédagogique minimale entre l'école et l'entreprise (Veillard, 2009), un manque criant d'exploitation de la séquence pratique en entreprise (Pariat & Terdjman, 1996), une absence de méthode d'analyse de l'activité chez les formateurs ou encore une centration sur le référentiel de formation (Olry & Masson, 2012). Bien que ce premier contact avec le terrain ne représente pas l'étude principale de cette recherche doctorale, il contribue à orienter et à préciser le choix de l'objet de recherche.

Dans la partie théorique, il s'agit dans un premier chapitre d'aborder les éléments qu'emprunte cette recherche au champ de la didactique professionnelle (DP), définie par Pastré (2009) comme l'analyse du travail en vue de la formation. Si à ses débuts la DP analyse l'activité dans le but de mettre en place des formations adaptées pour les travailleurs, Tourmen (2014) rappelle que cette dernière s'est peu à peu intéressée aux retours sur expérience des professionnels grâce à l'analyse après-coup de leur activité. Cette évolution est en grande partie due à la distinction entre l'activité productive et constructive (Rabardel, 2005). Ainsi, lors de l'exécution d'une tâche, un individu transforme le monde qui l'entoure (c'est l'activité productive) tout en se transformant lui-même (c'est l'activité constructive). Or, ces deux activités n'ont pas la même temporalité. En effet, lorsque l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, l'activité constructive,

quant à elle, peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive. Ici, l'apprentissage devient le prolongement de l'activité si les conditions sont réunies. Pour Pastré (2009b, 2011), c'est même l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. Pour lui, il faut donc comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes. Une telle approche de l'analyse du travail aide à la professionnalisation des acteurs et à leur développement personnel et cognitif. Émergent alors deux points essentiels : la prise en compte de la subjectivité, au sens générique de point de vue du sujet sur son activité, et la méthode d'analyse de l'activité utilisée pour prolonger l'activité constructive.

Le deuxième chapitre est alors l'occasion d'aborder l'analyse de l'activité humaine en contexte réel qui s'entend comme :

Une méthode d'analyse pilotée par des experts qui auraient construit des concepts et des méthodes d'investigation scientifique pour explorer les activités humaines au travail. (Champy-Remoussenard, 2005, p. 32)

Bien qu'en sciences de l'éducation, la DP mobilise également certains courants comme la théorie du cours d'action (Theureau, 2006) et la clinique de l'activité (Clot, 2006) pour analyser l'activité, notamment au travers de débriefings et d'entretiens d'autoconfrontation, le choix est fait ici de s'adosser à la psychophénoménologie⁴ pour documenter la subjectivité. Ce choix est guidé en premier lieu par l'acception du terme subjectivité entendu comme le vécu du sujet dans une situation passée, singulière et spécifiée (Vermersch, 2012). Il s'agit là, de donner à celui qui vit les situations de travail, un statut d'acteur privilégié dans la construction de la connaissance sur sa propre activité. Bien évidemment, l'opacité de l'activité de travail (Barbier, 1996 ; Polanyi, 1969 ; Schön, 1996) nécessite l'intervention d'un médiateur afin de donner accès au préréfléchi (Vermersch, 2000) et aider à la production de verbalisations. En effet, Vermersch (2012) fait la distinction entre une conscience dite réfléchie et une conscience préréfléchie. La première repose sur la prise d'information à disposition du sujet et qui lui permet de discourir sur ce qu'il a déjà conscientisé. La deuxième, quant à elle, est contenue dans les actes au moment de leur effectuation, et de ce fait porte en son sein une part d'implicite qui peut faire l'objet d'une prise de conscience

⁴ D'autres variétés orthographiques existent pour ce terme, notamment psycho-phénoménologie. Ici, le terme est écrit en un seul mot sans trait d'union, pour bien souligner la spécificité de cette discipline à part entière, élaborée à partir d'un double ancrage théorique.

lorsque notamment un sujet revient sur son action. C'est ici, une invitation à prendre en compte la subjectivité comme source de l'analyse de l'activité des acteurs. L'idée première est d'accompagner le développement de compétences en accordant une attention particulière à ce que l'individu peut dire et conscientiser de son vécu, à distance de l'action réalisée. Un des points importants pour le chercheur est alors la possibilité d'accès à ce qui n'est pas directement observable, et ce même quand il n'existe pas de traces de l'activité du sujet. Un autre point est la valorisation du versant privé de l'activité, celui qui renseigne les processus cognitifs sous-jacents ou les micro-opérations et qui permet de comprendre les facteurs d'efficacité et les sources d'erreur. Cette prise en compte de la subjectivité possède de plus une dimension sociale en formation lorsqu'elle offre une possibilité de renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation (Mouchet, 2015, 2018). Elle est un atout en formation pour celui qui souhaite respecter les particularités individuelles dans une perspective d'adaptation. Les travaux de Faingold (2008a, 2008b) sont une bonne illustration de l'utilisation de la psychophénoménologie dans un dispositif d'analyse de pratiques qui permet à des agents de définir des savoirs professionnels partagés au travers d'un dispositif appelé les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Ce dispositif sera donc utilisé au sein du CFA pour accompagner l'activité constructive des apprentis.

Le troisième chapitre, quant à lui, est l'occasion de s'appuyer sur le concept de sentiment d'efficacité personnel (SEP). Le SEP se définit comme :

Le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter.
(Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411)

Il est développé dans le cadre de la théorie sociale cognitive (TSC) (Bandura, 2007) et représente un indicateur d'efficacité intéressant dès lors que des actions de formation sont prises comme support de recherche. En effet, si un tel concept suscite un intérêt croissant chez les chercheurs dans le domaine de l'éducation et de la formation depuis ces dernières décennies, c'est en partie parce que son influence sur les enseignants, sur leurs pratiques pédagogiques ainsi que sur la réussite des apprenants est largement démontrée (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Quatre sources spécifiques contribuent à façonner le SEP : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004). Pour Bandura (1986), le développement du SEP passe par l'activation d'expériences actives de maîtrise. Cette activation est possible lorsqu'un individu est

amené à connaître des procédures et des stratégies qui lui permettent de produire des comportements efficaces. Il souligne ainsi l'intérêt de décomposer les aptitudes complexes en sous-aptitudes puis de les organiser hiérarchiquement afin de les rendre plus facilement maîtrisables. Aussi, au-delà de son utilisation comme indicateur pour mesurer l'impact de la modalité de formation choisie, le recours au SEP constitue une possible fécondation croisée avec la DP et la psychophénoménologie. En effet, le dispositif d'analyse de pratiques retenue doit permettre à l'apprenti un retour sur une activité productive réussie (soit une expérience active de maîtrise) pour continuer son activité constructive (l'accroissement de son SEP). L'activation de l'expérience de maîtrise se fait grâce à l'entretien d'explicitation (Ede) qui vise la verbalisation de la dimension du vécu procédural afin de décomposer l'activité productive en actions élémentaires et les organiser hiérarchiquement. La résultante serait la production par l'individu de procédures et de stratégies efficaces pour son développement personnel et professionnel. La richesse de cette recherche réside également dans la préoccupation d'inscrire l'analyse de l'activité dans une démarche de formation groupale en CFA, en s'appuyant sur le « *modelage* » instructif (Bandura, 1986) où un apprenti, qui sert de modèle à ses pairs, verbalise des règles d'action mises en œuvre en entreprise. Durant le processus, les modes opératoires pertinents présentés font évoluer les modèles opératifs (Pastré, 2011a) du groupe qui écoute. Il développe la gamme de ses inférences et de ses anticipations et apprend des règles d'action nouvelles.

La partie théorique se termine sur la formulation d'une problématique et l'énoncé d'hypothèses opérationnelles qui servent de base à la partie empirique.

La partie empirique se compose de trois études. Elle présente la population étudiée, la méthodologie employée et le matériel utilisé sur le terrain d'étude. Cette recherche adopte une méthodologie mixte de recueil de données en articulant des données produites selon une approche quantitative et qualitative.

La première étude tente de vérifier une première hypothèse opérationnelle émise en fin de partie théorique. Elle cherche à étudier l'impact des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP (Bandura, 2007) des formateurs du CFA de l'URMA. En effet, dans un premier temps, un design prétest/intervention/posttest, s'intéresse à deux groupes de formateurs et d'apprentis de la Martinique. Un groupe, dit expérimental, rassemble des formateurs de CFA qui utilisent une modalité de formation basée sur une analyse de l'activité intégrant le vécu subjectif

des apprentis en situation professionnelle alors que les formateurs d'un second groupe, dit témoin, utilisent une méthode de formation usuelle (*i.e.*, telle qu'ils la conçoivent et la dispensent de manière habituelle sans intervention extérieure). Le SEP des formateurs est mesuré en prétest et en posttest à l'aide d'un questionnaire dédié avant de faire l'objet d'un traitement statistique.

La deuxième étude documente la posture (Acker-Kessler, 2005) et la logique de deux formateurs lorsqu'ils exploitent le vécu professionnel de l'apprenti au retour de périodes d'immersion en entreprise. Pour ce faire, des entretiens d'explicitation (Ede) (Vermersch, 2011) sont menés avec eux. La spécificité de l'Ede est de viser la verbalisation de l'action pour mettre en exergue les raisonnements effectivement mis en œuvre et identifier les buts réellement poursuivis dans la pratique d'exploitation des vécus d'entreprise. Cet entretien donne accès au vécu subjectif et à l'expertise du formateur dans la mesure où il se centre sur la description des aspects procéduraux de l'action vécue et les micro-opérations qui orientent la posture qu'il adopte lors de l'accompagnement de l'apprenti. L'approche quantitative de la première étude sur les formateurs sert à faire ressortir des tendances centrales ou des généralisations alors que l'approche qualitative apporte une plus grande profondeur à la compréhension des effets du dispositif sur leur posture.

La troisième étude, quant à elle, tente de mesurer l'effet des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis en s'inscrivant au niveau 2 de la classification des recherches en éducation de Ellis et Fouts (1993). Il s'agit en effet de vérifier la relation de cause à effet entre des variables qui sont manipulées au travers d'un dispositif contrôlé (Grosbois, 2007). Dans la mesure où cette étude s'intéresse à l'évolution des scores du SEP de deux groupes d'apprentis entre un prétest et un posttest et que la variable dépendante (le SEP) est quantitative, c'est une analyse de variance (ANOVA) qui est privilégiée pour répondre à l'hypothèse formulée. Elle permet de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes afin d'inférer une relation entre les ateliers de professionnalisation et le SEP. L'existence d'une différence entre la moyenne des scores des deux groupes entre le prétest et le posttest permet de déclarer que les ateliers de professionnalisation sont bien la cause de l'augmentation du SEP des apprentis. Puisque l'objectif de la recherche est de créer, de mettre en œuvre et d'évaluer une modalité de formation proposée au CFA, le recours à une démarche hypothético-déductive permet de la mettre à l'épreuve au regard de sa significativité statistique et de sa taille d'effet.

La partie empirique se termine avec une discussion générale qui rappelle les grands axes d'investigation, les grandes lignes de l'élaboration du cadre théorique, la méthodologie employée, les principaux résultats et les limites et perspectives de la recherche.

Partie 1 - Recueil exploratoire de données - Le contexte du questionnement de départ

Plan de la partie 1

	Pages
A. Contexte de réalisation du recueil exploratoire de données.....	26
B. Participants.....	27
C. Matériel et procédure.....	27
1. Grille d'entretien semi-directif.....	28
2. La grille d'observation.....	32
D. Résultats.....	34
1. Les entretiens semi-directifs.....	34
2. Les observations.....	36
E. Réflexions et implications pour cette thèse.....	36

A. Contexte de réalisation du recueil exploratoire de données

Le centre de formation d'apprentis (CFA) de l'Université Régionale des Métiers de l'Artisanat de Martinique (URMA) accueille 573 apprentis qu'il forme à trois filières (automobile, alimentation, tertiaire) et à 14 métiers (Cf. tableau 1 ci-dessous). Pour mener à bien cette mission, le CFA s'appuie sur 51 formateurs, soit 35 formateurs d'enseignement général (*e.g.*, français, mathématiques, langues vivantes étrangères, etc.) et 16 formateurs d'enseignement technique (*e.g.*, carrosserie, coiffure, cuisine, etc.) (Cf. tableau 2).

Tableau 1. Filière d'apprentissage au CFA l'URMA⁵

Filière	Métier	Diplôme de formation
Automobile	Mécanique	CAP/Bac Pro/BTS
	Carrosserie	Bac Pro
	Peinture auto	CAP
Alimentation	Cuisine	CAP/Bac Pro/BTS
	Employé de restaurant	Bac Pro/BTS
	Pâtisserie	CAP/Bac Pro
	Boulangerie	CAP/Bac Pro
	Boucherie	CAP
	Employé d'hôtellerie	CAP
Tertiaire	Coiffure	CAP/BP
	Esthétique	CAP/BP
	Vente	CAP/Bac Pro
	Employé de pharmacie	BP
	Logistique	Bac Pro

⁵ Données fournies par l'établissement pour l'année 2016.

Tableau 2. Nombre de formateurs au CFA de l'URMA⁶

Formateurs statutaires	Formateurs vacataires	Enseignement général	Enseignement technique	Total des formateurs
36	15	35	16	51

B. Participants

L'étude s'intéresse à sept formateurs de CFA, soit cinq hommes et deux femmes. Ils ont une tranche d'âge allant de 20 ans à plus de 50 ans et une ancienneté dans la profession qui s'étale d'un an à plus de 30 ans. Ce sont tous des formateurs de matières techniques comme la restauration, la coiffure, la tôlerie, la peinture ou la cuisine. Le nombre des interlocuteurs vise moins une représentativité quantitative des agissements des formateurs de CFA que l'étude des pratiques liées à la gestion des situations de travail en entreprise faite au CFA de l'URMA (sept formateurs d'enseignement pratique sur les seize que compte l'établissement choisis sur la base du volontariat). En effet, dans la mesure où des critiques se sont déjà élevées autour du manque d'exploitation en CFA de la situation effective de travail (Geay, 2000 ; Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005 ; Tilman, 2012) il apparaît intéressant, en début de thèse, de documenter les pratiques des formateurs techniques du CFA de l'URMA avant toute proposition d'intervention sur le terrain d'étude. L'échantillon est donc composé de formateurs de métiers divers. Ainsi, l'étude ne vise pas les formations les plus développées ni les filières dont les besoins seraient les plus forts car elle documente la prise en compte de l'immersion en entreprise par les formateurs sans distinction de métier. Les critères d'inclusion des participants demeurent d'une part le fait d'être formateur technique, d'autre part d'être volontaire.

C. Matériel et procédure

Deux méthodes d'investigation sont utilisées dans cette partie exploratoire de la recherche : l'entretien semi-directif et l'observation. Cette première étape de la recherche est descriptive et s'inscrit dans une démarche qualitative. Il faut comprendre l'analyse qualitative comme étant :

⁶ Données fournies par l'établissement pour l'année 2016.

Une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. (Paillé & Mucchielli, 2016, p.11)

C'est en effet, un processus qui aboutit à la description et à la compréhension d'un phénomène à l'étude par la découverte de thèmes, de catégories ou encore de modèles de référence. Ce genre d'analyse est indiqué lorsqu'un chercheur accumule une grande quantité de données, elle permet de les organiser et de les traiter pour leur attribuer un sens.

C'est rassembler et articuler les éléments d'un portrait éclairant, juger une situation, dégager une interprétation, révéler une structure, construire ou valider une théorisation. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 63)

Pour Imbert (2010) :

Au plan méthodologique, la recherche qualitative s'inscrit dans une logique compréhensive en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes. (p. 25)

En effet, dans le cas de ce recueil exploratoire de données, le but général est de documenter les représentations et les pratiques des formateurs sur l'accompagnement des apprentis au sein du CFA lors de leur retour de périodes d'immersion en entreprise. Autrement dit, l'intérêt est de constater comment les formateurs intègrent les temps de stage en entreprise dans leurs formations au CFA avant de leur proposer une modalité d'intervention qui sera l'objet d'étude principal de cette recherche. À ce stade,

La recherche implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13)

1. Grille d'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui permet la production de connaissances grâce à des approches qualitatives et interprétatives. C'est une conversation ou un dialogue qui se déroule le plus souvent entre deux personnes (un chercheur et un interviewé) afin de saisir le sens d'un phénomène complexe, et ce, dans une dynamique de co-construction.

L'entretien semi-directif tient son nom du fait de l'existence d'un canevas, le guide d'entretien, dans lequel sont regroupées les questions qui seront posées, ou les thèmes importants (Imbert, 2010).

Au total, sept entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 20 minutes sont conduits lors de cette phase de recueil exploratoire de données. L'entretien le plus court dure 15 minutes et le plus long 30 minutes. Les sept interviews sont effectuées au mois de septembre 2016 au CFA de l'URMA, à Rivière-Salée. Le but général de ces entretiens est d'aborder les représentations des pratiques professionnelles des interlocuteurs, notamment l'exploitation des périodes d'immersion en entreprise. À partir d'une grille de questions préparée en amont, les entretiens visent plus spécifiquement à connaître le point de vue des formateurs sur les éléments suivants :

- Leur définition de l'apprenti ;
- Les attentes de l'apprenti en matière de formation ;
- Leurs attentes envers l'apprenti ;
- Leur rôle de formateur ;
- Les dispositifs mis en place pour exploiter le vécu d'entreprise ;
- Le but de leur intervention auprès des apprentis.

Ces catégories sont définies sur la bases de l'intuition. En effet, bien que des lectures permettent de donner une première orientation sur les pratiques des formateurs au CFA (Geay, 2000 ; Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005 ; Tilman, 2012), c'est une attitude d'ouverture qui est privilégiée à ce stade de la thèse⁷. Pour Paillé et Mucchielli (2016), si tout chercheur aborde un terrain de recherche avec des *a priori* et des connaissances, il ne doit cependant pas se laisser enfermer par un cadre théorique qui l'empêcherait de s'ouvrir aux différentes possibilités qui se présentent.

Entre lectures, prise en compte de modèles et théories d'une part, et posture d'ouverture et de découverte sur le terrain d'autre part, le chercheur doit trouver l'équilibre juste. Nous appelons cet équilibre l'équation intellectuelle du chercheur. (Paillé & Mucchielli, p. 25)

⁷ L'attitude d'ouverture se justifie au regard de l'avancée des travaux. Nous sommes en début de thèse et quelques lectures soulignent déjà l'intérêt potentiel de l'analyse du travail au CFA. Les thématiques sont donc dirigées dans ce sens.

L'entretien est mené de manière individuelle, dans une salle au CFA de l'URMA (Cf. annexe II). Les participants sont informés par le chercheur de l'objectif de l'étude et du caractère anonyme et confidentiel de celle-ci. Par ailleurs, l'investigateur explique aux interviewés qu'il n'attend pas de bonnes, ni de mauvaises réponses aux questions posées. Puis, chaque formateur prend connaissance du document ci-dessous, expliquant l'objet de l'entrevue, et remplit le petit questionnaire attaché sur ses données socio-biographiques.

Dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation à l'université des Antilles, j'étudie l'impact de l'entretien d'explicitation sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprentis de CFA. Pour cette recherche, je souhaite conduire des entretiens sur le terrain, avec les formateurs de CFA, pour cerner la population que je désire étudier.

Aussi, je vous remercie vivement de votre contribution précieuse. Il va s'agir pour vous au cours de notre entrevue, qui va durer au plus une trentaine de minutes, de répondre à un court questionnaire sur vos données personnelles et de répondre à quelques questions qui concernent vos pratiques professionnelles. Bien évidemment, les données nominatives recueillies ne seront utilisées que dans le cadre strict de cette recherche et seront rendues anonymes pour leur exploitation au cours de l'analyse. Par ailleurs, si vous êtes intéressé(es), vous pourrez avoir accès à un résumé des résultats.

Merci de bien vouloir renseigner les informations ci-dessous.

Prénom :

Nom :

Âge : 20 à 35 ans

35 à 50 ans

plus de 50 ans

Sexe : Féminin

Masculin

Matière enseignée :

Ancienneté dans la profession :

Ancienneté dans l'établissement :

Après une demande d'autorisation d'enregistrement de l'échange, l'entretien s'effectue en suivant le schéma de la grille d'entretien préalablement constituée (Annexe I). Chaque participant se voit attribuer un numéro (porté sur sa fiche et sur son enregistrement) pour conserver son anonymat. Ensuite, les bandes audio sont écoutées afin d'effectuer une transcription de verbatim en vue d'une analyse. L'analyse consiste à :

Procéder à plusieurs lectures du matériau à l'étude, de même que, possiblement, à diverses formes de marquage (surlignage, annotations informelles) dans le but de s'approprier, à un premier niveau, les éléments saillants du matériau ainsi qu'une vue d'ensemble de la totalité à analyser. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 245)

Sur la base du guide d'entretien les différentes thématiques sont organisées dans un tableau pour chaque répondant. Chacune d'elles compte une série de questions abordée pendant l'entrevue. Les informations sont synthétisées sur une fiche individuelle numérotée. Ces fiches respectent les numéros attribués à chaque participant lors de l'entretien et soulignent les idées majeures des formateurs sur chaque thématique. À ce stade, même si un soin est accordé au respect de la fidélité des propos recueillis, l'interprétation subjective du verbatim et sa synthèse sont pleinement assumée par le chercheur car c'est l'émergence et l'appropriation d'un objet d'étude qui orientent la recherche. Des choix sont donc opérés par le chercheur en fonction de ses centres d'intérêts. En effet, l'analyse finale ne retient que les éléments synthétisés dans le tableau ci-après et non une analyse exhaustive de tous les éléments du verbatim. Les fiches individuelles sont assemblées dans un tableau de synthèse qui permet, pour chaque thématique, de repérer les similitudes, les singularités et les écarts dans leurs déclarations. Au final seules quatre thématiques sont retenues pour l'étude exploratoire car les formateurs n'ont pas systématiquement répondu à deux d'entre-elles. Elles sont les suivantes :

- La définition de l'apprenti
- Le rôle du formateur
- Les actions mises en place pour récupérer le vécu d'entreprise
- Le but de l'intervention du formateur auprès des apprentis

L'intérêt est ensuite de caractériser les pratiques des formateurs, notamment en ce qui concerne le lien entre l'entreprise et le CFA. Pour chaque thématique, un code couleur est utilisé pour mettre

en évidence les énoncés similaires et faire émerger les idées directrices. Il n'y a pas de cohérence d'une même couleur dans les différentes catégories. Ce qui compte est d'identifier les éléments partagés au sein d'une même catégorie. Le tableau se lit de gauche à droite (Cf. tableau 3).

2. La grille d'observation

Dans le cadre de ce recueil exploratoire de données, de l'observation libre est réalisée afin de mettre à jour des éléments qui ont trait aux comportements des formateurs et des apprentis lors de séances de cours au CFA (Guikas, Morin, & Bigras, 2016). En effet, des périodes d'une heure d'observation sont ainsi menées auprès de chacun des sept formateurs (soit un total de sept heures d'observation). Ces observations ont lieu quelques jours après les entretiens individuels menés avec les formateurs. Elles se déroulent lors de leur première rencontre de la semaine avec les apprentis suite à leur immersion en entreprise et dépendent donc de l'emploi du temps de chaque formateur. C'est le premier contact avec les apprentis, de retour d'immersion en entreprise, qui intéresse le chercheur. Bien évidemment, ces observations ne couvrent pas la semaine de formation au CFA et ne garantissent donc pas que des comportements non observés puissent émerger lors de prochaines séances. L'observation sert avant tout au chercheur à interroger la place accordée à l'exploitation du vécu d'entreprise lors du retour des apprentis au CFA. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2011), à cette occasion, le chercheur peut :

Occuper la position d'un observateur passif, dans la mesure où il ne participe pas à la dynamique ambiante. Sa question de recherche lui fournit une direction pour orienter ses observations ; il note les comportements observés selon la perception de leur pertinence par rapport à la recherche amorcée. (p. 134)

Ici, les observations sont effectuées à l'aide d'une grille systématique (Cf. annexe III) et d'un carnet de notes (Cf. annexe IV) qui recueille les dialogues des acteurs, leurs comportements, les réflexions du chercheur, ses ressentis, ou encore les pistes théoriques. Ces observations ont l'avantage de mettre le chercheur au contact du terrain qui « est le lieu d'une expérience dont il serait dommage de censurer *a priori* des aspects » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 102).

Les principaux points ciblés par la grille d'observation sont les suivants :

- Existe-t-il un temps dédié au retour sur la situation de travail effectif en entreprise ?
- Le formateur possède-t-il une méthode d'analyse de l'activité ?
- Le formateur fait-il référence à la situation de travail effective en entreprise durant la séance ?

Encore une fois, ces orientations sont fonction de l'intuition du chercheur à ce stade de démarrage de la recherche. Ces observations libres cherchent principalement à compléter les données obtenues lors des entretiens semi-directifs quant à la gestion qu'ont les formateurs des périodes d'immersion en entreprise lors du retour des apprentis au CFA et à alimenter la réflexion du chercheur quant à l'élaboration d'une question de départ pour la thèse. Le traitement des observations :

En termes de scènes, vécu, contexte et réflexions, permet de classer les notes en vue d'une possible utilisation différenciée. Avec un tout petit travail de montage, la description de la scène et du ressenti du chercheur peut être isolée et reprise sous forme d'un texte [...] qui deviendra disponible pour l'analyse, ayant été délesté des éléments non observationnels et ciblant du fait même le monde et l'expérience empiriques qu'il s'agit d'essayer de comprendre et d'interpréter. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 102)

D. Résultats

1. Les entretiens semi-directifs

a) La définition de l'apprenti

Cinq formateurs sur sept définissent l'apprenti comme étant un jeune (un d'entre eux précise « de 16 à 25 ans »). Pour six d'entre eux, l'apprenti suit une formation en relation avec le milieu professionnel (« métier » est cité quatre fois, « salarié » et « entreprise » sont cités une fois), deux formateurs insistent sur l'apprentissage de savoir-faire et de savoir-être. Trois formateurs attribuent la présence de l'apprenti au CFA à des difficultés scolaires (« un individu en échec scolaire », « qui arrête son cursus scolaire », « qui ne s'est pas réalisé dans le parcours classique »).

b) Le rôle du formateur

Le formateur de CFA est quelqu'un qui accompagne et encadre. Il transmet des savoir-faire (cités trois fois) et « des compétences attendues à l'examen » dans le but d'obtenir « une qualification », « un diplôme ». Cependant, la formation au CFA dépasse le simple cadre de l'apprentissage d'un métier : « Il lui apprend un métier, mais pas seulement ». Le formateur est avant tout un éducateur (cité trois fois). Deux formateurs mettent en exergue la dimension sociale de leur rôle qui « permet de se découvrir soi-même ».

c) Les actions spécifiques mises en place de retour au CFA

L'action privilégiée par les formateurs (soit quatre sur sept) est un retour verbal sur la période d'immersion (« un retour d'expérience », « un débriefing », « on fait le point », « une récupération de vécu d'entreprise »). Il faut cependant signaler que ces retours sont qualifiés de « petit », « rapide » ou de « sans plus » par trois répondants. Deux autres formateurs mentionnent la fiche navette et un autre ne met rien en place.

d) Le but des actions mises en place

Une large majorité des actions des formateurs (six sur sept) est guidée par des préoccupations programmatiques ou de certification. Ils veulent « respecter le programme », « ajuster la progression », « que les jeunes obtiennent leurs diplômes », « approfondissent leurs connaissances » ou encore fassent « des recherches ». Leurs interventions auprès des apprentis cherchent également à répondre aux attentes des entreprises (trois formateurs). Toutefois, il est à noter que trois formateurs cherchent à « ouvrir d'autres perspectives », à « les aider à comprendre leur métier » ou encore « à prendre la parole ».

Tableau 3. Synthèse des entretiens semi-directifs

	Formateur 1	Formateur 2	Formateur 3	Formateur 4	Formateur 5	Formateur 6	Formateur 7
Tranche d'âge	Plus de 50 ans	35 à 50 ans	20 à 35 ans	35 à 50 ans	Plus de 50 ans	35 à 50 ans	Plus de 50 ans
Sexe	M	M	M	M	M	M	F
Ancienneté	31 ans	1 an	3 ans	9 ans	6 ans	7 ans	30 ans
Définition de l'apprenti	Un jeune salarié qui veut être formé et diplômé	Un apprenant des savoir-faire liés au métier qu'il a choisi d'exercer	Un jeune qui suit une formation en alternance	Un individu en échec scolaire qui veut découvrir un métier. Il apprend à se connaître en développant des savoir-être et des savoir-faire.	Un jeune qui ne s'est pas réalisé dans le parcours classique et se voit obligé de choisir un métier.	Un jeune qui arrête son cursus scolaire pour apprendre un métier	Un jeune de 16 à 25 ans qui suit une formation en alternance dans une CFA et dans une entreprise
Rôle du formateur de CFA auprès des apprentis	Rôle d'éducateur qui transmet des savoir-faire et des savoir-être	Faire découvrir une matière et leur permettre de se découvrir eux-mêmes.	Rôle de bâtisseur de compétences et de savoirs	Un levier qui permet de comprendre les compétences attendues pour l'examen	Rôle d'éducateur. Il lui apprend un métier mais pas seulement.	Un rôle d'encadrement. Accompagner le jeune pour qu'il obtienne un diplôme	Un rôle d'éducateur. Il forme à une qualification tout en ayant une approche sociale
Actions spécifiques pour récupérer le vécu d'entreprise.	J'utilise la fiche navette	Non, pas d'actions Spécifiques.	Faire un retour d'expérience rapide en leur demandant comment cela s'est passé.	Grâce à la fiche navette je complète ce qu'il n'a pas vu en entreprise.	Un petit débriefing de leur semaine	On fait le point pour savoir ce qu'il a réalisé durant sa semaine mais sans plus.	La récupération des vécus d'entreprise en questionnant
But des actions	Leur permettre de faire des recherches. Les éduquer, leur ouvrir d'autres perspectives.	Leur faire comprendre le métier autrement que par des photocopies.	Une prise de parole, un approfondissement des connaissances.	Répondre aux besoins de l'entreprise et aux besoins de formation du jeune.	C'est qu'ils obtiennent leur diplôme et qu'ils acceptent leur métier.	Répondre aux besoins des employeurs et adapter l'enseignement.	Permet d'ajuster les progressions et respecter le programme.

2. Les observations

Durant les sept heures d'observation, aucun formateur ne consacre un temps délimité et identifié à l'exploitation de la situation de travail effectif en entreprise. Cependant, trois formateurs font référence à la situation de travail pour illustrer des notions abordées durant la séance. Il s'agit là de répondre à des exigences de maîtrise de compétences pour l'examen plutôt qu'un retour sur expérience qui met le travail au cœur des apprentissages comme moyen de faire émerger des pratiques ou des approches différentes. En témoigne l'intervention d'un formateur, lors d'une séance sur l'élaboration d'une fiche technique en cuisine : « et toi, tu fais ça dans ton entreprise, qu'est-ce tu mets ici ? »⁸. La situation de travail sert de base pour éclairer la progression et répondre à des attendus du référentiel : « je vous rappelle que vous devrez savoir remplir une fiche technique pas seulement en entreprise, mais pour l'examen aussi ». L'observation ne permet pas de constater l'utilisation d'une méthode d'analyse de l'activité de travail identifiée ni d'une méthode harmonisée d'exploitation du vécu d'entreprise chez les sept formateurs. De plus, aucun objectif en lien avec une exploitation du travail effectif en entreprise n'est énoncé lors de cette première prise de contact suite à la période d'immersion en entreprise. Il est à noter en dernier lieu que la salle de cours ne fait l'objet d'aucun agencement particulier en lien avec un partage de vécu d'immersion professionnelle.

E. Réflexions et implications pour cette thèse

Les résultats mettent en exergue plusieurs points intéressants sur le rôle que s'attribue le formateur. Ce rôle est en grande partie fonction de la définition qu'il a construite de l'apprenti. Ce dernier est donc un jeune qui suit une formation en relation avec le milieu professionnel pour acquérir des savoir-faire et des savoir-être. Cette voie de l'apprentissage est parfois empruntée par ce jeune au regard de difficultés scolaires qu'il a pu rencontrer dans son parcours précédent. Pour Tilman (2012), une telle vision se veut parée de plusieurs vertus dans les discours des autorités éducatives. Tout d'abord, :

La formation en alternance est la formule d'apprentissage professionnel qui convient le mieux aux élèves démotivés et rejetant l'école dans sa forme classique. (Tilman, 2012, p.24)

⁸ Ces informations sont tirées du carnet de notes rempli lors de l'observation (Cf., annexe IV).

Puis, elle « aurait comme qualité de rapprocher culturellement les jeunes de la réalité du travail » (Ibid, p. 24). Cette représentation serait le fruit d'une certaine conception de l'intelligence qui voudrait que les jeunes de l'alternance ne soient intéressés que par le « faire ». Il est à noter toutefois que cette conception ne serait pas :

Le seul fait des formateurs, elle est partagée par les jeunes eux-mêmes qui n'ont pas envie de « se prendre la tête », eux qui estiment qu'ils « n'ont pas la tête », comme l'attestent leurs médiocres résultats scolaires. (Tilman, 2012, p. 22)

Dès lors, les formateurs du CFA de l'URMA s'érigent en éducateurs qui accompagnent et encadrent ces jeunes qui disposent « de l'intelligence de la main » afin de leur transmettre des savoir-faire à appliquer en entreprise et des compétences attendues pour l'obtention d'un diplôme. Un tel positionnement laisse une part importante au référentiel au détriment de la situation de travail effective. Ainsi, :

Le référentiel d'activité est constitué en vue d'une double « référence » : pour évaluer et certifier, d'une part ; pour préciser le périmètre et les limites du métier et des emplois qu'il couvre, d'autre part. (Olry & Masson, 2012, p. 69)

De fait, une large majorité des actions des formateurs de l'URMA est guidée par le référentiel ou la certification. En effet, le but premier est de respecter le programme, d'ajuster la progression pour que les apprentis décrochent leurs diplômes en fin de course. Olry et Masson (2012) expliquent que leur rôle est en premier lieu :

D'extraire du travail ce qui est signifiant au regard d'un programme à tenir, d'un objectif de formation à atteindre. (p. 66)

Les auteurs expliquent cette « réduction de la focale sur les contenus de formation » (Ibid., p. 66) par une nécessité pratique pour les formateurs d'une part et par routinisation des organisations formatrices d'autre part. Les conséquences sont la relégation de la référence aux situations effectives de travail au deuxième, voire au troisième plan. Et c'est exactement ce qui ressort des observations de terrain : il n'existe pas de méthode d'analyse de l'activité de travail ni de méthode harmonisée d'exploitation du vécu d'entreprise chez les sept formateurs du CFA de l'URMA au regard des sept heures d'observations menées. À ce sujet, Tira (2012, p. 136), qui s'est intéressée à la posture du formateur en apprentissage, s'interroge sur la manière d' :

Interpeller les enseignants, qui restent des professionnels [...] même si, pour beaucoup, ils se sont éloignés des lieux d'exercice du métier depuis longtemps. Relancer une parole sur l'exercice du métier [...],

alors même que l'on a changé de métier, puisque l'on est devenu enseignant, n'est-il pas une gageure ? (p. 136)

Cette affirmation est cependant à mitiger, car certains formateurs de l'URMA demeurent en activité à l'extérieur du CFA. Pour l'auteure :

Dans le champ professionnel, les formateurs se positionnent souvent en pairs, et jouent un rôle facilitant, même si les méthodes ne sont pas nécessairement très structurées, très construites. On est sur l'évaluation de la performance. On apprend un processus, un mode opératoire, et l'on essaie de voir s'il correspond à ce qui est attendu. On ne se pose pas forcément la question du contenu de l'activité elle-même et de sa complexité... C'est le jeune qui doit apprendre, et s'il ne sait pas faire, on lui fait refaire. (Ibid, p. 136).

Au regard des constats posés précédemment, le formateur de CFA adopte une posture professionnelle centrée sur le référentiel métier avec une dimension sociale forte. Cette posture vise à répondre à des attendus de diplomation avant de servir le développement professionnel de l'apprenti, laissé en grande partie au soin de l'entreprise. Ainsi, leur vision stéréotypée de ces jeunes « *en échec scolaire qui veulent découvrir un métier* » les oriente vers un positionnement d'éducateur. Ils dirigent donc volontiers leurs actions en direction de la reconquête d'un savoir-être en délaissant le potentiel qu'offre la situation effective de travail. Santelmann (2016) reconnaît pourtant un enjeu pédagogique fort lié à l'exploitation de la situation de travail effectif. En effet, cette dernière offre la possibilité de :

Combiner des acquisitions techniques spécifiques et du développement de compétences situationnelles, relationnelles, organisationnelles, qui se construisent dans et avec l'expérience de travail, mais qui ne sont pas toujours reconnues dans les qualifications conventionnelles ou les certifications professionnelles. (p. 133)

Il rajoute que ces certifications :

Ont privilégié historiquement les compétences techniques, considérées comme le cœur de métier dans le champ industriel et celui du BTP, mais ont sous-estimé les connaissances générales et technologiques, et les compétences transversales porteuses de plus de mobilité et d'employabilité. (Ibid, p. 133)

Tira (2012) appelle cependant à ne pas tirer de conclusion hâtive sur l'efficacité du modèle de l'apprentissage, car suite à une enquête menée auprès de 10 000 apprentis sur leurs représentations du dispositif de formation :

Les apprentis se déclarent plutôt satisfaits de la formation qu'ils reçoivent et les enseignants se déclarent plutôt satisfaits de la formation qu'ils donnent. (p. 133)

Pour Olry et Masson (2012) le système est perfectible, car bien que centrés sur la réussite, les formateurs ne disposent pas de méthode d'analyse de l'activité de travail qui leur permettrait de voir dans la référence aux situations effectives de travail un potentiel de développement des apprentis. En effet, il ressort du discours des formateurs de l'URMA une importance à former pour répondre aux exigences de l'entreprise. C'est là l'établissement d'un choix qui privilégie la « fabrication » d'un professionnel (Wittorski, 2012), certainement à des fins d'insertion, au détriment peut-être du développement de l'individu.

Ce recueil exploratoire de données souligne l'absence, au CFA de l'URMA, d'une méthode harmonisée pour analyser et exploiter l'activité de travail en entreprise. La référence à la situation de travail poursuit des objectifs de référentiel et de diplomation. Ainsi, bien que dans les entretiens menés, les formateurs déclarent faire un rapide débriefing du vécu d'immersion professionnelle, les observations libres ne permettent pas de le confirmer. Elles font plutôt état d'une exploitation minimale, voire inexistante de la situation effective de travail en entreprise. Les formateurs observés utilisent cependant la situation de travail en entreprise comme moyen d'illustrer ou d'asseoir des attendus au CFA. En effet, les formateurs techniques bien qu'appliqués à accompagner les apprentis vers le développement de compétences adoptent une approche prisonnière du schéma théorie-pratique et des référentiels d'emploi (Tilman, 2012). Ces conclusions vont donc dans le sens des observations déjà nombreuses sur la place accordée à la situation de travail au CFA. Elles invitent cependant à beaucoup de prudence, car le but premier de cette phase exploratoire est de connaître le terrain d'étude et de permettre l'orientation de la recherche de thèse. Les données ainsi produites sont donc à exploiter au regard de l'objectif visé et n'ont aucune prétention de généralisation à la population des formateurs de CFA.

En se référant à l'activité des formateurs, Chatigny, Ouellet et Vézina (2019) indiquent que les centres de formation :

Fonctionnent comme si l'expérience pratique du métier assurait la capacité à le transmettre [...] alors que ce n'est pas vraiment le cas. (p. 115)

Pour eux, même si les formateurs :

Transmettent du mieux qu'ils peuvent leurs savoirs d'expérience, mais dans les situations où ils n'ont pas de soutien et de temps pour les activités réflexives collectives, le guidage de l'apprenant demeure difficile. (Ibid, p. 115)

Ils appellent donc à questionner le modèle de formation offert par les centres. À cet égard, Olry (2019) invite les formateurs à :

Clarifier ce lien, trop souvent implicite, entre des contenus d'enseignement disciplinaires / scientifiques et les situations d'exercice sur le terrain. Mais dès lors, le clivage porte sur une compétence à valider et une compétence à développer. La première est normalisée, la seconde suppose de procéder à une contextualisation des savoirs à acquérir, simultanément qu'on forme à une capacité à faire. (p. 43)

Au regard des éléments précités, c'est vers un recours à une didactique des situations professionnelles pour proposer cette simultanéité aux formateurs de l'URMA que se tourne cette recherche de thèse. Il s'agit alors de créer, de mettre en œuvre et d'évaluer une modalité de formation au CFA qui exploite l'activité effective de travail en entreprise. Cette proposition est à double visée. La première est pragmatique, il s'agit de doter les formateurs d'une méthode d'analyse de l'activité, et la deuxième est épistémique, car elle tente de produire des connaissances nouvelles sur l'exploitation de la subjectivité en éducation et formation (Mouchet & Cattaruzza, 2015). L'idée de prendre appui sur l'expérience individuelle des apprentis, à des fins de formation du groupe, paraît intéressante. C'est même la subjectivité de l'apprenti (au moment où il est en activité professionnelle) qui apparaît un champ d'investigation prometteur. En effet, dans la mesure où les apprentis sont regroupés au CFA après une immersion dans des entreprises différentes et des tâches singulières effectuées il est alors opportun de se questionner sur la manière d'utiliser ces individualités comme ressource dans leur formation. À ce stade, et parce qu'aucune méthode harmonisée d'exploitation du vécu d'immersion professionnelle n'est constatée à l'URMA, la question de départ de cette thèse est donc la suivante : Quel est l'impact de la formation du formateur de CFA à l'analyse de l'activité sur lui-même et sur ses apprentis ?

Partie 2 - cadre théorique -

La situation de travail comme moyen de développement des apprentis

Plan de la partie 2

	Pages
<i>I. L'analyse du travail en vue de la formation</i>	43
A. La formation par alternance : le cas de l'apprentissage	43
B. Une logique de professionnalisation : l'analyse du travail comme préalable à la formation	53
1. La situation de travail comme principe fondateur.....	56
2. Le schème, une organisation invariante de l'activité.....	60
C. Une logique de développement : la formation par l'analyse du travail	62
1. Vers une prise en compte de la subjectivité.....	62
2. Les situations professionnelles comme supports d'apprentissages	65
3. L'apprentissage par l'analyse rétrospective de son action.....	70
<i>II. L'accès au vécu subjectif de l'apprenti en situation professionnelle</i>	78
A. Des démarches basées sur la confrontation à des traces vidéo	80
1. Le programme de recherche du cours d'action.....	80
2. La clinique de l'activité.....	83
B. Documenter la subjectivité sans trace de l'activité	87
1. Le point de vue en première personne.....	87
2. L'entretien d'explicitation.....	92
C. De l'analyse de l'activité à l'analyse de pratiques	99
1. L'analyse de pratiques.....	99
2. Les ateliers de professionnalisation.....	101
<i>III. Développer le sentiment d'efficacité personnelle au CFA</i>	105
A. De l'importance du modèle dans les apprentissages	106
1. Agentivité humaine et causalité triadique.....	108
B. Le sentiment d'efficacité personnelle	112
1. Efficacité personnelle et estime de soi.....	114
2. La mesure du SEP.....	116
3. Les sources du SEP.....	117
C. Le SEP comme indicateur de performance en formation	121
<i>Problématique</i>	124
<i>Hypothèses</i>	128

I. **L'analyse du travail en vue de la formation**

A. **La formation par alternance : le cas de l'apprentissage**

L'alternance est un terme polysémique qui renvoie à une grande diversité de formes, de statuts et de modalités (Fourdrignier, 2007). Sous couvert d'alternance, des situations très hétérogènes sont convoquées : des stages, des périodes en entreprise, de l'alternance par immersion ou de l'alternance par interaction (Besson, Colin, & Hahn, 2004). En formation, l'alternance devient selon le cas une conception de la formation ou un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise (Maubant & Roger, 2014). En France, le terme adopte plutôt une déclinaison administrative, car il est associé à un contrat de travail. En effet, l'alternance renvoie au droit du travail et à deux contrats particuliers : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation. La présente recherche s'intéresse au contrat d'apprentissage français. Aussi, le cas échéant, le terme d'alternance fait référence à la modalité de formation qui associe un apprenti, un centre de formation et une entreprise.

En France, l'apprentissage est un dispositif qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un CFA. C'est une formation générale, théorique, technique et pratique, en vue d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, un titre d'ingénieur ou un titre répertorié⁹. Elle débute par la signature d'un contrat d'apprentissage¹⁰ entre un jeune de 16 à 29 ans révolus, alors appelé apprenti, et un employeur. Ce contrat de travail par lequel l'employeur s'engage, outre le versement d'un salaire, à lui assurer une formation professionnelle, est enregistré dans une chambre consulaire en fonction de l'activité de l'entreprise :

- Pour les artisans c'est la chambre des métiers et de l'artisanat ;
- Pour les commerçants c'est la chambre de commerce ;
- Pour les agriculteurs c'est la chambre d'agriculture, etc.

L'apprenti possède alors un statut de salarié et reçoit une rémunération en pourcentage du salaire minimum légal en France (SMIC), selon son âge et son niveau de formation (Cf. tableau 4 ci-dessous).

⁹ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

¹⁰ Articles L6241-1 à L6244-1 du code du travail.

Tableau 4. Salaire de l'apprenti en % du SMIC selon l'âge et l'année d'apprentissage (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse).

Au 1 ^{er} janvier 2019, le montant du SMIC est de 1521,22€ pour une durée légale hebdomadaire de 35 heures.			
Âge	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
16-17 ans	25%	37%	53%
18-20 ans	41%	49%	65%
21-29 ans	53%	61%	78%

Dans l'entreprise, la formation professionnelle du jeune est encadrée par un maître d'apprentissage qui lui confie des tâches et des postes en relation avec la formation pédagogique qu'il reçoit au CFA. Afin de garantir une formation professionnelle de qualité, le maître d'apprentissage doit être titulaire d'un diplôme et posséder deux ans d'expérience professionnelle dans le métier qu'il enseigne. À défaut de diplôme, il doit justifier d'au moins trois ans d'expérience professionnelle¹¹.

Pour Fourdrignier (2007) si l'alternance est en premier lieu, une pratique pédagogique, elle se révèle être également :

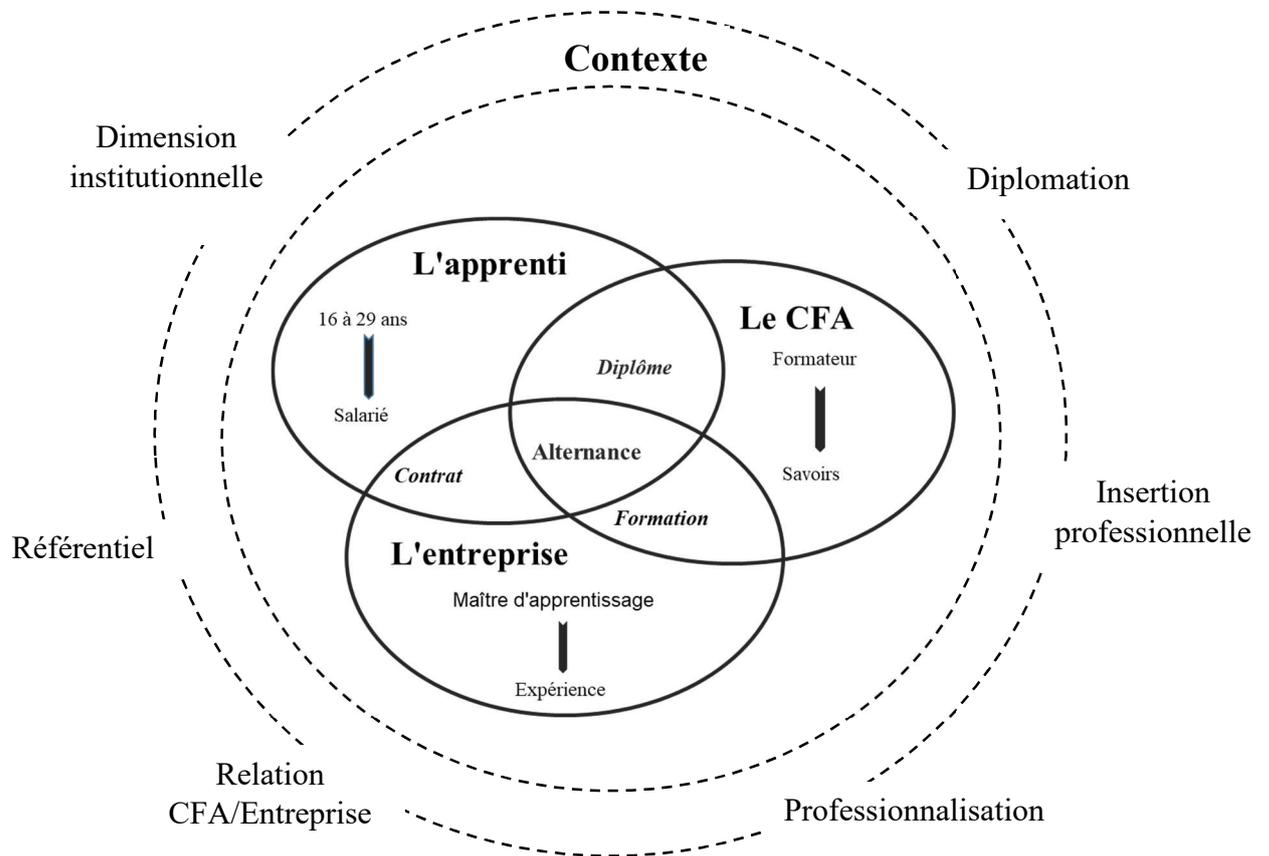
Une pratique interinstitutionnelle et interpersonnelle parce qu'elle concerne au moins deux institutions (le centre de formation et l'entreprise) et trois personnes (le formé, le formateur du centre de formation, le tuteur de l'entreprise). (p. 87)

Elle peut se définir comme un système qui organise le partage de la formation entre le CFA et l'entreprise au travers d'une succession de séquences d'apprentissages, dans et hors du CFA. Ainsi, le CFA prépare les périodes de travail et en exploite les acquis (Pariat & Terdjman, 1996). C'est ainsi qu'Olry et Masson (2012) qualifient l'alternance de dispositif social d'organisation des apprentissages. Pour eux, il est à la croisée de deux conceptions. La première, celle de professionnels expérimentés, organise l'apprentissage en fonction de la connaissance des étapes pour apprendre le métier et des opportunités qu'apportent les situations de travail. La seconde, celle du référentiel, sert de base aux formateurs pour créer des parcours en fonctions des notions à acquérir.

¹¹ Décret : DN°2011-1358 du 25 octobre 2011.

De manière synthétique, et pour les besoins de cette recherche doctorale, le système de l'apprentissage est modélisé par les soins du chercheur de la manière ci-dessous.

Figure 1. Modélisation du système de l'apprentissage



L'apprentissage est un mode de formation, souvent opposé à la formation proposée par les lycées professionnels. Il a une histoire ancienne, ponctuée par d'importantes transformations (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013 ; Pariat & Terdjman, 1996 ; Poplimont, 2000). En effet, hérité de la tradition du compagnonnage, né au XIIIe siècle sous les corporations, ce mode de formation fondé sur l'observation et l'imitation du « Maître » est en premier lieu un mode de transmission des savoirs de métier sur le lieu de travail. C'est au Moyen-Âge l'unique voie permettant d'accéder aux métiers de l'artisanat ou du commerce. Le plus souvent, les apprentis âgés de 12 à 16 ans vivent avec leurs maîtres, pour toute la durée de l'apprentissage pouvant aller jusqu'à 12 années selon les métiers. C'est le maître qui exerce alors l'autorité patronale et paternelle durant toutes ces années. Le XIIIe siècle voit « les crises profondes et violentes qui frappent les sociétés de compagnons, l'essor de l'industrie, les mutations économiques, l'abolition des corporations » provoquer une première rupture et un déclin de l'apprentissage

(Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p. 5). Il faudra attendre le début du XIXe siècle, pour que l'évolution de l'organisation du travail, en grande partie conditionnée par l'arrivée de la mécanisation et de la concentration industrielle, et que l'émergence de nouvelles qualifications liée à la maintenance des nouvelles machines dans de nombreux secteurs (textile, mécanique, chemin de fer) contribuent à créer de nouveaux besoins en matière de recrutement et de formation. Ainsi, avec le besoin en ouvriers qualifiés, allant grandissant, il s'avère primordial de créer et d'organiser un système de formation pour faciliter l'émergence de professionnels capables de mettre en œuvre de nouvelles techniques et inventions dans les ateliers. Un peu plus tard, la loi Astier de 1919, offre un tournant décisif en matière de formation des professionnels : le principe d'un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire permettant d'accompagner une demande de mains-d'œuvre qualifiées grandissante. Depuis, le cadre législatif et réglementaire de l'apprentissage a été constamment actualisé. La loi du 16 juillet 1971 vient fonder l'apprentissage actuel, qui régit l'idée d'une formation professionnelle avec un contrat de travail dans un contexte marqué par le niveau élevé du chômage des jeunes (Abriac, Rathelot, & Sanchez, 2009 ; Poplimont, 2000).

On le voit, si au Moyen-Âge, l'apprentissage était un processus long, basé sur l'observation du maître, il s'est peu à peu adapté pour répondre aux différents défis de son époque. Ainsi, si l'on accepte l'idée que pour le novice, la réalisation de l'action est plus lente que pour l'expert c'est parce que, comme l'explique Pastré (2011), le novice sollicite plus l'orientation et le contrôle de l'action lorsqu'il réalise une activité pour la première fois que lorsqu'il la maîtrise déjà. Cela s'explique par le fait que, n'ayant pas été soumis à une classe de situations suffisamment large, ce dernier n'a pas encore construit et intégré des schèmes lui permettant d'automatiser ses actions. La formation dure alors très longtemps, au contact de l'expert afin de développer des schèmes opératoires. Mais, lors des différentes révolutions industrielles, au moment où l'on cherchait à optimiser et rationaliser l'activité productive, il a fallu raccourcir le temps de la formation, pour répondre à l'industrialisation galopante, tout en répondant aux besoins en main-d'œuvre qualifiée des entreprises. C'est ainsi que Perrinel (2017) explique la création des premières écoles professionnelles, permettant aux novices d'apprendre un métier en dehors de la situation de travail réel. Mais au fil du temps, avec la tentation de formaliser les savoirs professionnels de manière encyclopédique, en les décontextualisant et en les mettant à l'écart de ce qui leur a donné sens, ces mêmes écoles professionnelles perdent la réalité du terrain où doivent s'exprimer des compétences liées au travail réel.

Si, plus récemment, le législateur est venu encadrer l'apprentissage en offrant un statut de salarié à l'apprenti, c'est aussi pour apporter un début de réponse à cette professionnalisation souhaitée par les entreprises tout en s'attaquant au chômage qui frappe durement les jeunes. Ce statut vient de nouveau atténuer la frontière entre le milieu scolaire et le milieu professionnel. Ici, l'alternance n'est plus uniquement l'adoption d'une vision bipolaire école/entreprise, « mais intègre les aléas du marché du travail dans une période durable de sous-emploi » (Pariat & Terdjman, 1996, p.19). Pour Wittorski (2008) ces évolutions convergentes du travail et de la formation introduisent une nouvelle conception du professionnel qui se doit désormais d'être autonome, responsable ou encore adaptable. Ce mode de formation qui offre une combinaison de périodes d'emploi en entreprise et de périodes en centre de formation est alors une solution pour rapprocher les besoins des entreprises des compétences des jeunes (Abriac et al., 2009). Il vise à faciliter la construction des compétences en conjuguant, d'une part, des savoirs formalisés transmis en situation scolaire et d'autre part des connaissances implicites acquises en situation de travail (Besson, Collin, & Hahn, 2005).

Wittorski (2008) définit cette approche de la formation comme étant de la professionnalisation. Bien que l'usage du terme soit large et que les sens qui lui sont attribués sont multiples, il revêt trois dimensions : la constitution d'un groupe social autonome, l'accompagnement de la flexibilité du travail et le processus de « fabrication » d'un professionnel (Wittorski, 2012). Selon lui, une telle professionnalisation, entendue comme la « fabrication » d'un professionnel par la formation, devient doublée d'une recherche d'efficacité et de légitimité des pratiques de formation. En effet, l'évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail engendre des tentatives d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Pour lui, il ne s'agit plus simplement de transmettre des contenus pratico théoriques de manière déductive ou, inversement, d'apprendre de manière inductive, mais :

D'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. [...] L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation. (Wittorski, 2008, p. 14-15)

En d'autres termes, il faut dépasser la vision séparatiste qui voudrait que la formation professionnelle ne soit que la préparation du sujet à l'exécution d'un métier. Dans un tel paradigme, le centre de formation ne dispenserait qu'un savoir théorique et technique à mettre en application dans un lieu extérieur : l'entreprise. C'est ici, l'adoption d'une logique de l'emploi où la formation se fait par la mise en situation de travail. Cette logique glorifie les vertus formatives de l'immersion censée entraîner aux situations de travail et fournir une reconnaissance sociale et une insertion (Zaouani-Denoux, 2011). L'idée est plutôt de dépasser ce schéma afin d'adopter une vision articulatoire où les rôles du centre de formation et de l'entreprise ne seraient pas opposés et séparés, mais bien complémentaires et additionnels (Poplimont, 2000). Cette volonté de coupler formation et activités professionnelles demande à la fois de ne pas considérer l'acquisition d'un savoir pratique comme seul moyen d'adaptation des connaissances, mais bien comme moyen d'assimilation de connaissances antérieures pour les mobiliser dans l'action (Décomps & Malglaive, 1996) et, dans le même temps, de favoriser les retours d'expérience où l'analyse de sa propre activité par un acteur sert à son développement personnel et cognitif (Pastré, 2009, 2011).

Bien évidemment, la volonté du système de l'apprentissage est de lier la théorie et la pratique au travers de l'intervention, de la collaboration de plusieurs acteurs et d'actions ponctuelles qui permettent au CFA et à l'entreprise de se rencontrer et de communiquer. Citons par exemple la « fiche navette » de l'apprenti qui établit une communication entre des professeurs d'enseignement général, des formateurs techniques et un maître d'apprentissage en entreprise ; la mise en place d'ateliers d'application recevant du public au sein du CFA (*e.g.*, restaurants, ateliers de coiffure, garages...) ; la visite des formateurs de CFA en entreprise ; l'invitation de professionnels au CFA ; ou encore la participation des apprentis à différents concours professionnels. Toutes ces démarches vont bien dans le sens d'une articulation entre la théorie et la pratique. Elles sont la manifestation d'un désir de relier deux entités séparées, voire opposées, et insuffisamment interactives : l'entreprise et le centre de formation. Le rapprochement entre ces deux entités vise donc la liaison entre formation et travail tout en demeurant déterminant sur le plan de l'insertion professionnelle et sociale de l'apprenti. Mais pour Pariat et Terdjman (1996) malgré cette volonté d'articulation entre pratique et théorie, le poids institutionnel, qui transparaît le plus souvent dans son aspect normatif vient altérer le système. En effet :

Si la plupart des formateurs professionnels s'efforcent de lier acquisition du savoir et du savoir-faire, rares sont ceux qui parviennent

à exploiter la séquence pratique en entreprise en liant étroitement théorie et pratique. Fréquemment, l'alternance reste un vain mot et apparaît sous les traits d'une fausse alternance ou au mieux d'une alternance approchée. (p. 199)

Conscients de l'importance d'articuler savoir et savoir-faire :

La plupart des formateurs s'efforcent de mettre en œuvre une démarche pédagogique partant du concret pour aller vers l'abstrait sans pour autant intégrer systématiquement le stage en entreprise ; cependant dans un certain nombre de cas, le passage dans l'entreprise n'a le plus souvent qu'une fonction « touristique » visant à faire connaître le monde du travail aux formés. (Pariat & Terdjman, 1996, p. 200)

Pour Olry et Vidal-Gomel (2011), les formations professionnelles dans leur majorité opèrent sans référence au travail effectif, car :

L'analyse de l'activité de travail des participants reste, pour le formateur, peu connue, difficilement praticable [...] et difficile à mettre en œuvre dans le système de prescription de la formation professionnelle. (p. 119)

D'autres auteurs, confirment cette collaboration minimale entre le centre de formation et l'entreprise en la qualifiant de simple juxtaposition (Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005 ; Geay & Sallaberry, 1999 ; Tilman, 2012 ; Ulmann, 2018). Pour Olry et Masson (2012) cet état de fait au CFA est la résultante de deux choses : la méconnaissance qu'ont les formateurs du travail et les contraintes institutionnelles imposées en matière de référentiels. Dans le premier cas, les formateurs ne disposent pas de méthode d'analyse de l'activité de travail qui leur permettrait de voir dans la référence aux situations effectives de travail un potentiel de développement des apprentis. Dans le deuxième cas, l'institution, qui vise avant tout la diplomation, oblige à resserrer la focale sur les contenus de formation en conduisant le formateur à privilégier une posture centrée sur le référentiel de formation. En d'autres termes :

Les formateurs sont eux-mêmes contraints par des modalités programmatiques et de certification des référentiels qui, majoritairement, pensent la généralité, la transversalité des emplois de référence, sans que ni le travail organisé ni le travail vécu ne soient pris en compte. (Olry & Masson, 2012, p. 66-67)

Dans ce cadre-là, l'expérience du travail vécu en entreprise ne fait pas l'objet d'une exploitation systématique en CFA et demeure dans la plupart des cas un compte-rendu de

contrôle pour s'ajuster au référentiel métier. Ce constat se voit effectivement corroboré par le recueil exploratoire de données mené en 2016 dans le cadre de cette recherche de thèse et développé en amont. En effet, l'exploitation d'entretiens et d'observations de séances de formations menés auprès de sept formateurs de l'Université Régionale des Métiers et de l'Artisanat de Martinique (URMA), soulignent l'absence, chez les formateurs et enseignants du CFA, d'harmonisation de pratiques et d'exploitation systématique du « vécu en entreprise » dans la formation des apprentis telle qu'elle est dispensée actuellement.

Pour Veillard (2009), :

En France le développement récent de l'alternance à tous les niveaux de formation a favorisé l'émergence d'un nouveau champ de réflexion et de recherche en éducation. (p. 125)

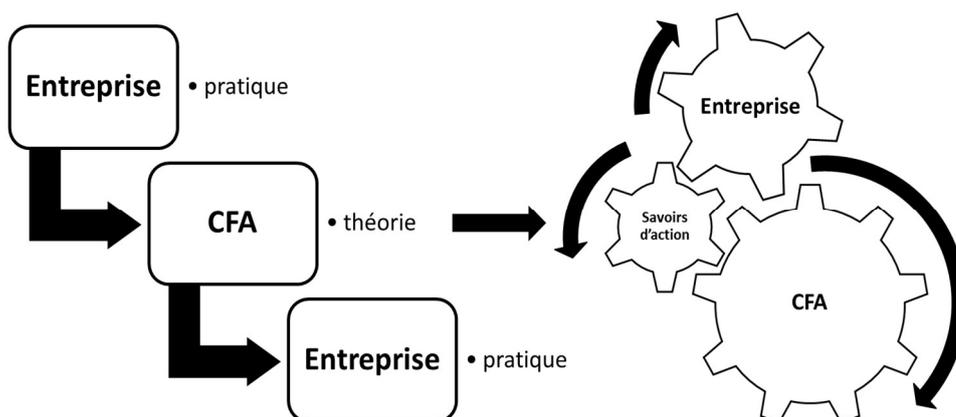
La distinction que fait Perrinel (2017) entre le CFA et l'entreprise est d'ailleurs très éclairante pour cette étude. Il décrit l'alternance comme :

Une succession de situations, où l'apprenant est confronté aux contraintes du travail, intercalées par des situations où il est confronté aux contraintes de l'école en absence des contraintes du travail. (p. 2)

Ainsi, d'un côté, il existe une communauté éducative impliquée dans l'acquisition de compétences inscrites dans un référentiel métier, d'un autre côté, les entreprises qui donnent la priorité à la satisfaction de leurs besoins économiques, en s'appuyant sur un contrat de travail : le contrat d'apprentissage (Ledogar, 2017).

Si certains chercheurs ont étudié l'amélioration du dispositif de l'alternance en s'intéressant en premier lieu à l'entreprise (Olry & Cuvillier, 2007 ; Filliettaz, 2009 ; Veillard, 2012a ; Kunegel, 2012 ; Ledogar, 2017), la présente recherche se focalise sur le CFA. Elle propose d'étudier le système de l'apprentissage par le biais d'une meilleure articulation entre théorie et pratique professionnelle en introduisant une analyse du travail dans les situations où l'apprenti est confronté aux contraintes de l'école en absence des contraintes du travail. Tout comme le soulignent Besson *et al.* (2005), une pédagogie de l'alternance efficace devient celle qui permet à l'apprenti de transformer ses savoirs d'expérience, acquis sur le terrain professionnel, en savoirs transférables. Il faut ainsi passer d'une logique de juxtaposition de temps de formation dans deux lieux séparés à une logique d'articulation en s'appuyant sur l'activité productive pour « nourrir » la formation des apprentis (Cf., figure 2 ci-après).

Figure 2. Passage d'une logique de juxtaposition à une logique d'articulation



Pour Barbier (1996) l'alternance est un dispositif global qui offre cette possibilité d'articuler les acquisitions en situation de formation et les acquisitions en situation de travail. Cela conduit à réexaminer le problème de l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'action, les premiers appartenant :

À l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des « hautes terres » [quand les seconds sont de] [...] l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des « basses terres ». (p. 6)

La référence à ces savoirs liés à l'action prend des formes très différentes. En effet, ils sont tantôt dénommés savoirs d'expérience, savoirs cachés dans l'agir professionnel ou encore savoirs d'action (Barbier, 1996 ; Schön, 1996 ; Tardif & Lessard, 2000). Wittorski (2005, p. 52) les différencie de la manière suivante :

Les savoirs d'expérience et les savoirs cachés dans l'agir professionnel sont des notions proposées pour désigner une dimension implicite et incorporée (à l'action) du savoir alors que le savoir d'action est une notion proposée pour désigner un acte de formalisation de l'action. (p. 52)

Fort de cette distinction, dans cette étude, le terme savoirs d'expérience est alors employé à propos des vécus singuliers et celui de savoirs d'action désigne leur formalisation en connaissances issues de la pratique professionnelle de l'apprenti, parfois partagés dans un groupe. Ces savoirs d'action sont définis par Barbier et Galatanu (2004) comme :

La communication par des acteurs-énonciateurs d'énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes. (p. 23)

Décomps et Malglaive (1996, p. 61) précisent qu'ils demeurent un « ensemble difficile à décrire, fait d'expérience diverses, parfois non-dit, qu'on résume sous le vocable de savoir pratique ». Cela explique peut-être la raison pour laquelle ils sont si peu exploités en alternance. Ainsi, au CFA, considérer la situation effective de travail en entreprise comme inductrice de développement demande au formateur de maîtriser l'analyse de l'activité afin d'utiliser les savoirs d'action comme ressource en formation plutôt que comme seul moyen d'évaluation de l'acquisition de contenus pédagogiques, dictés par un référentiel qui vise l'obtention d'un diplôme. Cela requiert de sa part un changement de paradigme soit le passage d'une logique de juxtaposition, entre les temps de formation en entreprise et au CFA, à une logique d'articulation où le vécu de chaque apprenti serait un maillon fort. À ce propos, Geay et Sallaberry (1999), qui interrogent la façon de mettre en œuvre une didactique de l'alternance qui prenne en compte et « marie » la théorie et la pratique, proposent d'inverser la démarche classique qui part des référentiels.

Ici on partira de l'analyse de la tâche dans les activités de travail réel et non de l'analyse de la tâche prescrite, telle qu'elle est décrite dans les référentiels. On part de l'expérience de l'alternant dans toutes ses dimensions pour l'exploiter. (Geay & Sallaberry, 1999, p. 12)

Pour passer d'une logique de juxtaposition à une logique d'articulation, le premier éclairage théorique est recherché du côté de la didactique professionnelle (DP). Mais tout en convoquant la DP pour analyser a posteriori au CFA le travail dans un but de formation, c'est une approche qui prend en compte la subjectivité comme moyen de rendre intelligible finement le vécu des acteurs dans leurs situations professionnelles, afin de créer un maillage profitable entre ces successions de périodes de formation inductives et déductives, qui est privilégiée dans la présente recherche. Cette décision s'inscrit dans la voie ouverte par Pastré (2009) pour qui l'analyse du travail peut suivre deux orientations :

Dans le premier cas, on se donne comme objectif de faire des opérateurs plus performants, plus compétents dans leur domaine, plus adaptés à la tâche qui leur est prescrite ; dans le deuxième cas, d'utiliser les situations de travail pour développer chez les acteurs des compétences générales qu'ils pourront mobiliser bien au-delà de leur poste de travail.

En résumé quel but faut-il choisir : professionnalisation ou développement ? (p. 160)

Dans le cadre de la présente recherche de thèse, c'est le choix du développement qui est fait, sous l'angle de la construction identitaire du sujet au travers d'un retour réflexif sur son activité productive pour opérer des conceptualisations après-coup et développer son activité constructive (Rabardel, 2005). Ainsi, les sections suivantes soulignent une dynamique évolutive du courant de la DP, qui passe d'étapes d'analyse séquentielles de l'activité, avec des applications différées des résultats en formation, à des étapes d'analyse plus intégrées à la formation qui correspondent bien à l'idée de spirale que cette recherche valorise dans la filière de l'apprentissage. L'articulation et l'enrichissement entre une activité productive et une activité constructive se produisent dans une temporalité longue (i.e, l'année de formation de l'apprenti) et dans des va-et-vient continus entre l'entreprise et le CAF. Cette évolution de la DP est soulignée par Pastré (2011) et Tourmen (2014).

B. Une logique de professionnalisation : l'analyse du travail comme préalable à la formation

Lhoste et Orange (2015) estiment que les didactiques ont tendance à se construire de manière indépendante les unes des autres, car elles évoluent en fonction des cadres théoriques en lien avec les types de savoirs en jeu. En effet, en considérant de manière globale la didactique des disciplines il est à noter que l'objectif de l'activité de l'apprenant y est la production de connaissances alors qu'en didactique professionnelle le contenu à apprendre est centré sur l'action (en situation professionnelle) avant d'être constitué par des savoirs (Gourbin, 2010). Mais la DP bien que renversant cette centration sur les connaissances, pour la faire passer au second plan, n'en demeure pas moins une didactique.

Née en France dans les années 1990, la DP est d'abord une théorie de l'activité qui a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, 2011). C'est une approche centrée sur la personne qui s'intéresse au développement des humains dans et par le travail, en se plaçant du point du « sujet capable ». Un sujet capable selon Rabardel (2005) est un sujet capable d'apprendre des situations, des autres et de lui-même. C'est un sujet qui intervient dans le monde de manière singulière, intentionnelle, motivée et finalisée, avec des motifs qui le poussent et des buts qui le tirent. Pour Pastré (2011a), cette capacité d'apprentissage est une des propriétés anthropologiques fondamentales des humains

qui n'est pas circonscrite à la période scolaire, mais s'étend à tous les âges de la vie. Il est important de souligner ce point, car la DP va grandement s'inspirer des travaux des deux grands psychologues du développement que sont Piaget (1936, 1974a et b) et Vygotsky (1934, 1997), qui s'intéressent essentiellement au développement de l'enfant, à des fins d'amélioration des compétences des adultes. Citons notamment, la notion de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996), définie comme la prise d'information sur les paramètres observables ou mesurables pour la construction d'une représentation d'une situation en cours et la notion de zone proximale de développement (Vygotsky, 1997), entendue comme la distance entre le niveau de développement réel d'un enfant et son niveau de développement potentiel s'il venait à recevoir l'aide d'un adulte ou de pairs plus compétents. Ainsi, la DP s'intéresse en premier lieu à la compétence des personnes au travail.

La notion de compétence est utilisée de manière fréquente, aussi bien en référence à des activités quotidiennes ordinaires (conduite automobile, cuisine...) que pour définir des activités spécifiques dans les situations professionnelles les plus diverses (Coulet, 2011). Pour Perrenoud, (1995, p. 21) la notion de compétences traduit « des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes ». De Terssac (1996, p. 223) la qualifie de « notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par les individus ». Il rajoute pour résumer que c'est « tout ce qui est engagé dans l'action organisée et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action » (Ibid., p. 234). Coulet (2011) la définit quant à lui comme :

Une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée. [Cela implique] [...] à la fois, une certaine forme de permanence, ce dont rend compte le terme d'« organisation » et, par ailleurs, une véritable « dynamique » adaptative de l'activité. (p. 17)

Dans la présente recherche, la compétence est ici considérée comme :

Une organisation de l'activité « mobilisée » pour produire une performance (activité productive), évaluable à travers un résultat, mais, également comme une organisation de l'activité « régulée », à la fois, de façon proactive et rétroactive (activité constructive). (Ibid. p.17)

Cette définition fait ainsi référence aux concepts d'activité productive et d'activité constructive (Samurcay & Rabardel, 2004) qui seront développées plus loin.

À l'origine de la DP, l'analyse du travail s'inscrit dans le champ de la formation pour adulte et plus particulièrement dans celui de la formation professionnelle continue. En effet, dans le but de créer des dispositifs de formation qui collent au plus près à des besoins identifiés dans un cadre d'activité donné, la prise en compte du contexte social de travail est essentielle pour l'apprentissage de l'adulte en formation. Dès lors, l'observation de l'agent sur son lieu de travail devient un préalable afin d'analyser son activité et nourrir des retombées pratiques en matière de conception de formation au service du développement de compétences. C'est ainsi que la formation professionnelle continue crée l'ingénierie de formation qui :

Se concrétise principalement dans deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction de dispositifs de formation. C'est l'analyse des besoins qui va servir d'entrée à la didactique professionnelle. (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 147)

L'analyse de besoins consiste à prendre en compte les demandes, exprimées ou potentielles, ou encore les commandes d'acteurs ou d'entreprises afin de déterminer les moyens à mettre en place pour former les individus. Outre ces demandes ou ces commandes, une des composantes de l'analyse de besoins est l'étude des particularités de la tâche à effectuer et de l'activité effectivement mise en œuvre afin de créer des parcours de formation adaptés. Et c'est principalement, dans cette continuité, que vient s'inscrire l'analyse du travail, un des fondements de la DP. Pour mener à bien cette analyse du travail, les fondateurs de la DP vont s'appuyer sur la rigueur que leur offre la psychologie ergonomique. Ici, le projet de la DP est alors :

De rendre compte des processus qui sont en jeu d'une part dans la formation des compétences lors des situations dans lesquelles intervient une intention de formation et, d'autre part dans le développement de compétences au cours de l'activité de travail. (Rogalski, 2004, p. 113)

La DP suit alors un objectif de professionnalisation des acteurs au travail (Pastré, 2009). En effet, il s'agit tout d'abord de permettre aux travailleurs de se constituer comme profession. Puis de développer leur flexibilité au travail et leur plus grande efficacité. Enfin, de favoriser le développement des savoirs et des compétences par la formation (Wittorski, 2012). La psychologie ergonomique devient un apport important dans cette recherche de professionnalisation. Elle est un outil permettant d'affiner des formations qui augmentent la performance des opérateurs en les rendant plus compétents dans la réalisation des tâches prescrites (Pastré, 2009).

1. La situation de travail comme principe fondateur

Ainsi, la psychologie ergonomique étudie l'activité des personnes au travail dans la perspective de proposer des adaptations de l'environnement de travail pour favoriser la réussite de l'activité, la sécurité ou la santé des agents (Leplat, 1980). Selon Leplat cette analyse du travail conduit à s'intéresser aux notions de tâche et d'activité. En effet, pour lui si « la tâche, c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint, l'activité [quant à elle] c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (Leplat, 2004, p 102). Leplat (1980), en se penchant sur les activités d'exécution, met en évidence l'écart toujours présent entre la tâche prescrite et le travail réel. Pour lui, dans les activités d'exécution, tout comme dans les activités à forte dimension cognitive, le travail réel va souvent au-delà de la prescription qui en est faite. C'est donc en analysant l'écart qui existe entre la prescription de la tâche et son exécution qu'il est possible d'expliquer le sens de l'activité de l'opérateur. C'est de cette manière, par exemple, que la psychologie ergonomique permet de mettre à jour des contradictions pouvant exister, en termes d'activité, entre les visées des décideurs et leur traduction effective par les professionnels dans leur environnement quotidien, à la fois technique et humain (Albero & Guérin, 2014). Ce sont là, dans le système de l'apprentissage, des écueils pointés en amont entre des attendus en terme de diplomation, formulés par l'institution, et le besoin réel de développement de compétences des apprentis pour s'adapter de manière concrète aux demandes des entreprises. Leplat (1997) explique que l'activité est à définir par rapport à la tâche selon une théorie où ce qui se réalise n'est qu'une des modalités possibles de ce qui est à réaliser. Pour Pastré *et al.* (2006), c'est précisément dans ce prolongement que :

L'analyse du travail en didactique professionnelle va s'efforcer de bien conserver ces deux faces de l'analyse : une analyse de la tâche d'une part ; une analyse de l'activité des agents d'autre part. (p. 147)

C'est ainsi que la psychologie ergonomique française transmet à la DP la notion de « structure cognitive de la tâche ». En effet, il existe une dimension cognitive dans toute activité de travail, même dans le travail manuel. L'analyse du travail doit comprendre l'étude de la tâche tout autant que celle de l'activité des agents. Autrement dit, dans l'analyse du travail il faut dépasser la seule prise en compte de la tâche prescrite et le travail réel en acceptant que la situation de travail porte en son sein des dimensions objectives de la situation qui vont orienter l'activité des agents. Cette « structure cognitive de la tâche » vient nourrir la DP dans une optique de formation, car elle s'intéresse aux apprentissages professionnels et à la meilleure façon de préparer les futurs travailleurs à exercer leur métier (Pastré *et al.*, 2006).

Les fondateurs de la DP soulignent l'influence de la psychologie ergonomique russe et notamment les travaux d'un chercheur en particulier, Ochanine (1981). En effet, en menant des recherches auprès de médecins spécialistes de la thyroïde, à qui il demande de reproduire l'organe par dessin ou moulage, Ochanine se rend compte que ces derniers ne le représentent pas de la même manière que des médecins novices non spécialistes de la thyroïde. Les productions des médecins spécialistes sont simplifiées et déformées. Certaines parties de la thyroïde représentée sont hypertrophiées quand d'autres sont escamotées. Ochanine se rend alors compte que ces déformations donnent à voir la démarche d'observation et de diagnostic des spécialistes : les parties hypertrophiées étant celles qui sont importantes pour établir leur diagnostic. Il définit alors la différence entre une « image cognitive » et une « image opérative ». Dans le cas des novices, la reproduction de l'organe s'appuyait sur une image cognitive permettant la description de l'organe grâce à l'énumération de ses propriétés principales indépendamment de toute action, alors que chez les spécialistes, une image opérative a permis de décrire la thyroïde en s'appuyant sur les propriétés qui sont utiles pour l'action à effectuer sur cet organe : le diagnostic. Il en ressort que dans le travail, les représentations de la situation mobilisent un registre pragmatique, que Pastré (2011a) qualifie de registre épistémique (la représentation des spécialistes n'est pas moins scientifique que celle des débutants), mais qui l'oriente en fonction de l'action à effectuer.

Cette distinction-opposition entre image cognitive et image opérative a beaucoup été développée en DP, pour montrer notamment qu'il y a deux formes de conceptualisation, l'une qui énonce des propriétés et des relations sur des objets, l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité.
(Pastré et al., 2006, p.148)

Gérard (2018) met bien en avant que le but premier du modèle opératif (Pastré, 2011a) n'est pas de se représenter de manière fidèle la réalité, mais plutôt d'agir efficacement sur elle. Ce modèle donne à voir la différence entre un expert et un novice dans la gestion des situations. Ainsi, alors que le débutant, ne sachant pas repérer des indices significatifs, se laisse déborder par la situation, l'expert, lui, sait s'appuyer sur un nombre limité d'indices pour rapidement tirer parti de la situation. Pour la DP, apprendre pour un professionnel, c'est aussi développer la capacité de maîtriser les situations plutôt que de les subir. Dans cette perspective, le novice se doit de construire et de transformer son modèle opératif, soit sa capacité d'interpréter et d'agir sur les situations. Cela implique pour lui une analyse et une adaptation à la situation à partir de la représentation cognitive qu'il en a. Ce dernier point semble intéressant dans la perspective

d'une meilleure articulation entre le CFA et l'entreprise. Il souligne non seulement l'intérêt d'intégrer l'analyse du travail effectif des apprentis pour une plus grande maîtrise des situations mais également la prise en compte de leur subjectivité dans la formation.

En résumé, La DP analyse le travail en observant des agents sur leur lieu de travail afin de décrire leur activité réelle. L'activité étant toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions, l'analyse consiste à commencer par faire une analyse de la tâche. Mais celle-ci n'est qu'une introduction, qu'un moyen pour avoir accès à l'analyse de l'activité, qui est le véritable but de l'analyse c'est-à-dire rendre intelligible des invariants opératoires, des écarts entre la tâche prescrite et sa réalisation ou encore des adaptations à la situation de travail. Elle prend donc en compte les facteurs intrinsèques à l'individu tels que son âge ou sa compétence, tout comme les facteurs qui lui sont extrinsèques comme l'environnement de travail ou la complexité de la tâche. Voilà la raison pour laquelle l'analyse de l'activité s'attachera à viser au mieux les agissements d'un agent effectuant une tâche donnée dans une situation singulière et confronté à un environnement de travail particulier. Ces notions de situation et d'environnement de travail sont d'ailleurs essentielles dans la fondation d'une didactique qui vise la professionnalisation des agents. Mayen (2012) souligne à ce propos que la notion de situation est une des bases du système théorique de la DP. Pour lui, bien qu'il soit préférable de parler de situation de travail plutôt que de situation professionnelle, sur le fond, les deux notions sont équivalentes. Ainsi :

La notion de situation est [...] définie comme origine lorsqu'il s'agit de penser la conception d'une formation ou bien l'analyse d'une formation au regard de son potentiel pour l'action en situation de travail que des professionnels ou futurs professionnels devront déployer par la suite. Dans ce sens, nous pouvons reprendre un principe énoncé par certains ergonomes : a/ comprendre le travail pour le transformer par la formation professionnelle, b/ analyser le travail pour concevoir ou transformer la formation en fonction de la compréhension du travail. (Mayen, 2012, p. 61)

Mayen et Olry (2012) complètent cette observation en spécifiant la situation comme :

Un environnement délimité avec lequel une personne est en interaction. La situation est cette configuration physique, institutionnelle, technique, sociale dans et avec laquelle un professionnel est amené à agir. C'est une forme sociale, unité relativement circonscrite, mais

susceptible d'évolutions, faite de propriétés relativement stables et identifiables. (p. 93)

Les premiers usages de la didactique professionnelle empruntent donc cette orientation qui privilégie une analyse du travail grâce au couplage entre la situation de travail et l'activité réalisée pour identifier les savoirs d'action (Barbier, 1996) et leur construction. C'est ainsi que de nombreuses études de DP se sont d'abord appuyées sur les résultats d'une analyse du travail pour ensuite construire des situations didactiques servant de supports à la formation des futurs professionnels d'un secteur. Il en résulte souvent des applications pratiques utilisées pour mettre en place des formations adaptées qui développent réellement les compétences attendues pour certains métiers ou classes de situations. Les résultats de l'analyse de l'activité ainsi obtenus vont par exemple servir à créer des situations-problèmes avec l'objectif pour l'apprenant d'en assurer la maîtrise grâce à des mises en situation par des simulateurs, des jeux de rôles ou encore des études de cas. Cette analyse peut également mettre à jour des ressources qui seront à créer ou à développer chez l'opérateur lors de la formation, ou encore faire émerger des classes de situations à faire varier pour permettre l'automatisation de certaines pratiques. On peut citer ici les premières études qui se sont centrées sur les apprentissages de métiers ouvriers, agricoles ou techniques puis sur l'apprentissage des métiers de service et d'interaction, pour poursuivre avec l'apprentissage de métiers hautement qualifiés comme des chirurgiens, des médecins du travail, des pilotes d'avion ou encore des conseillers agricoles (Tourmen, 2014). Certaines de ces recherches ont donné lieu à des retombées pratiques diverses et variées en termes de conception telles que : des simulateurs avec Pastré (2009), des dispositifs de formation chez Genest (2009), des cas pédagogiques utilisés en formation par Tourmen et Toulemonde (2005), des référentiels pour la formation pour Mayen, Ferron, Humblot et Bazile (2006) ou encore des conceptions d'outils de valorisation et d'évaluation des compétences chez Tourmen (2007). Le point commun de toutes ces recherches est qu'elles permettent à la compétence et aux savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes pour le travailleur en s'adossant à des situations-problèmes effectivement rencontrées in situ (des ateliers, des bureaux, des écoles) et lors d'activités réelles de travail.

2. Le schème, une organisation invariante de l'activité

Si la DP trouve dans la psychologie ergonomique une rigueur d'analyse de l'activité en définissant un écart irréductible entre la tâche prescrite et l'activité, elle puise dans les travaux des deux grands psychologues du développement que sont Piaget et Vygotsky, les inspirations permettant d'alimenter un cadre théorique et méthodologique. En effet, en premier lieu, la DP

retient de Piaget (1974) le concept de schème qui fait référence à l'organisation locale de l'activité. Le schème est alors :

Le moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés. Il a en même temps une double fonction, d'action sur le réel, et d'exploration des propriétés du réel. (Pastré et al., 2006, p. 149)

En d'autres termes, la connaissance est une adaptation, elle détermine la capacité des hommes à s'ajuster à leur environnement. Ici, il faut comprendre le terme connaissance comme :

Des représentations organisées du réel ou de l'action sur le réel. À ce titre [les connaissances] sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence. (Perrenoud, 1995, p. 21)

La toute première propriété de la connaissance est alors d'être opératoire avant même de donner naissance à des savoirs théoriques. Pour le comprendre, il faut considérer le schème opératoire comme un enchaînement de petites actions qu'un individu finit par maîtriser à force de répétition et d'adaptation. Ces schèmes opératoires s'inscrivent dans le cerveau pour aboutir à la réalisation d'une tâche incomplète d'abord, puis maîtrisée et enfin automatisée à force d'exercices. Dès lors, pour la DP, la connaissance est au service de l'action, elle sert à l'orienter et à la guider. L'activité de l'individu est d'abord organisée au plan cognitif pour répondre aux exigences des situations. Vergnaud (1985) réinterprète cette vision piagétienne, dans le cadre d'une théorie des situations, pour faire du concept de schème l'organisateur principal de l'activité humaine. Sa théorie de la conceptualisation dans l'action définit alors le schème comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée » (Vergnaud, 2011, p. 43). Pour lui, il existe dans toute activité humaine une organisation invariante qui permet de s'adapter à un grand nombre de situations. Autrement dit, le schème est un élément cognitif qui permet à un sujet de diagnostiquer une situation, de décider des actes à effectuer, d'évaluer les effets produits pour s'adapter aux contraintes environnementales et ajuster son comportement, dans le but d'atteindre un objectif. Ce schème permet ainsi à l'action du sujet d'être opératoire. Il se compose de quatre classes d'éléments. Premièrement des invariants opératoires offrant au sujet la capacité de reconnaître des éléments pertinents de la situation grâce à la prise d'informations sur son environnement. Puis, des anticipations, du but à atteindre, des effets provoqués par son action ou encore des éventuelles étapes intermédiaires.

Ensuite des règles d'action, que se fixe le sujet, afin d'enchaîner ses actions (de type si ceci se produit... alors j'agis de la sorte...). Enfin, des inférences ou raisonnements qui pilotent le tout à partir des informations et du système d'invariants opératoires dont dispose déjà le sujet (Coulet, 2011 ; Nagels, 2010 ; Vergnaud, 1996).

La conceptualisation dans l'action montre que c'est la forme opératoire qui est génétiquement première et qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences. Ainsi analyser les compétences appelle à analyser l'action efficace. Or celle-ci est organisée. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'action. Huard (2010), voit dans cette reprise que fait Vergnaud (1996) de la théorie opératoire de Piaget (1974) une intégration de l'aspect pragmatique de la pratique et de l'expérience qui offre la possibilité de combiner efficacement deux propriétés de l'activité : l'invariance de son organisation et sa grande adaptabilité à l'environnement. Pour Pastré (2002) :

L'intérêt du concept de schème est ainsi de proposer un cadre théorique qui porte sur l'organisation de l'action, insistant sur la souplesse et sur les différents niveaux hiérarchiques, qui vont être autant d'appuis pour l'analyse. (p. 11)

Les tenants de la DP gardent donc de Piaget (1974) le fait que la connaissance est une adaptation. Ce principe d'adaptation explique pourquoi pour chaque classe de situations, l'analyse du travail va chercher à identifier les concepts organisateurs qui permettent d'orienter l'action en s'ajustant aux situations. Une telle organisation de l'activité, qui n'est ni obligatoirement explicite ni forcément connue du sujet, car souvent automatisée à force de répétition, est mise en évidence grâce à une analyse. Ce point est d'ailleurs intéressant pour l'objet d'étude de cette recherche, car il rejoint les nombreuses réflexions autour d'une opacité de l'action pour celui qui l'effectue. Tantôt désigné de tacites, implicites, cachés dans l'agir professionnel, d'expérience, d'action ou encore de schèmes (Schön, 1996 ; Polanyi, 1969 ; Vergnaud, 1996 ; Barbier, 1996 ; Vermersch, 2012), ces savoirs demeurent difficiles à conscientiser sans faire appel à la subjectivité de l'opérateur lors de l'analyse de l'activité. Mais ce point sera développé ultérieurement.

Dans l'intention de conception de formation, une analyse comme préalable à toute formation n'est pas sans conséquence sur l'activité du formateur qui devient :

Un enquêteur/analyste capable d'observer des professionnels en activité, ce qui implique des compétences en analyse du travail et la capacité à utiliser le cadre théorique proposé. (Tourmen, 2014, p. 16)

Ainsi, passer par une analyse du travail préalable à une formation amène les formateurs à se différencier des manières plus traditionnelles de construire la formation, à se détacher de la didactique des disciplines, centrées sur les savoirs et les procédures à transmettre, pour considérer les situations de travail comme principe organisateur. Le savoir devient alors un outil d'aide à la résolution de problèmes rencontrés dans des situations de travail. Cela nécessite de la part du formateur une bonne connaissance des concepts liés à l'analyse du travail et des méthodes d'investigation efficaces pour explorer les activités. Pour Olry et Vidal-Gomel (2011), il est un formateur-concepteur qui utilise l'analyse de l'activité de travail comme un moyen de cerner les difficultés des opérateurs et leurs besoins de formation. L'analyse, préalable à la formation, devient alors un outil permettant l'identification et la création de contenu en adéquation avec l'activité de travail en situation. Les auteurs insistent cependant sur la complexité du statut de formateur-concepteur qui appelle une bonne connaissance du travail des participants et de leurs compétences. À cela s'ajoutent bien souvent des difficultés d'accès aux situations de travail et aux opérateurs. Analyser le travail dans le but de connaître l'activité des opérateurs pour concevoir des formations constitue de fait un détour parfois coûteux que les formateurs ne sont pas prêts à prendre.

C. Une logique de développement : la formation par l'analyse du travail

1. Vers une prise en compte de la subjectivité

Les premiers travaux de recherche de didactique professionnelle s'attachent à suivre une méthodologie empruntée à l'ergonomie pour analyser l'activité. Il s'agit au début de repérer les concepts organisateurs qui structurent la tâche, puis d'observer dans quelle mesure ces concepts sont mobilisés par les acteurs. Mais les limites de cette méthodologie sont peu à peu apparues et la DP s'est vite retrouvée à devoir composer avec l'évolution des métiers et des prescriptions des tâches. Le modèle de Leplat (1997), très bien adapté à une organisation taylorienne du travail, avec une tâche prescrite très détaillée, fournissant un bon point de départ pour accéder à la tâche effective, s'est vite vu concurrencé par des situations de travail où certes une prescription existe, mais celle-ci se contente de préciser le but de l'action, laissant aux acteurs, le choix du mode opératoire. C'est notamment le cas des activités de service ou d'enseignement, où la grande variété des situations ne permet pas une prescription de la tâche trop détaillée et rigide. C'est précisément le problème auquel est confronté le système de l'apprentissage en

voulant former des apprentis qui se doivent désormais d'être des professionnels autonomes, responsables ou encore adaptables (Wittorski, 2008). On peut citer comme exemple des filières qui appellent l'expression d'une créativité comme la cuisine, la coiffure ou l'esthétique. Si certains modes opératoires sont connus et attendus pour la réalisation de certaines tâches (référentiels), ces derniers évoluent et s'adaptent souvent aux contraintes liées à la situation et à la qualité de l'exécutant pour associer des saveurs, estimer une texture ou encore prendre en compte une physionomie. Astier (2004) déclare d'ailleurs à ce propos que :

L'analyse du travail, dès lors qu'elle s'attache à l'action professionnelle conduite par un agent particulier dans un environnement spécifique, est confrontée à la double singularité des sujets et des situations, les premiers n'étant jamais identiques et les secondes ne se répétant pas exactement. [...] La dynamique cognitive est ainsi reliée aux dimensions subjectives, contextuelles, instrumentales et coopératives de ces activités situées. (p. 36)

Ainsi, la subjectivité est donc une des données qui vient s'ajouter à l'équation. En effet, si l'on accepte que chaque situation est singulière et spécifiée (Vermersch, 2012), l'apprenti doit parfois prendre des décisions qui lui sont propres, en faisant appel à des prises d'information sur son environnement, pour s'adapter à cette singularité et remplir des objectifs prescrits. Pour Fabre (2006) :

Une pratique ne peut [donc] jamais s'analyser sur l'unique plan de réalité où elle se manifeste, mais requiert, pour sa compréhension, le recours à un deuxième plan. (p. 134)

Le deuxième plan que valorise cette thèse est celui du vécu subjectif, utilisé ici comme ressource dans la formation des apprentis. Mouchet et Cattaruzza (2018, p. 12) qualifient sa prise en compte de « très important dans tous les métiers relatifs à l'intervention ». Pour eux, ce vécu subjectif constitue un atout pour l'intervenant qui souhaite respecter les particularités individuelles dans la mesure où il donne accès aux savoirs d'action si les conditions d'accompagnement sont réunies. À ce titre, la verbalisation et la prise de conscience du vécu subjectif constituent des outils de développement de compétences pour les praticiens impliqués dans la formation et lorsque la subjectivité est articulée avec la situation professionnelle c'est même la dimension identitaire de l'apprenant qui se trouve engagée (Pastré, 2011b).

Afin de pallier et s'adapter à l'évolution des métiers, la DP va améliorer sa démarche méthodologique. L'analyse de la tâche, bien que toujours présente comme préalable ne suffit

plus pour accéder de façon fine à l'analyse de l'activité des agents. Elle va désormais, chercher à identifier, à côté des concepts qui structurent la tâche, des « jugements pragmatiques », souvent implicites, qui permettent de comprendre comment les agents organisent leur activité.

Autrement dit, la première démarche d'analyse du travail avait l'inconvénient d'être trop extrinsèque ; la recherche et l'identification de jugements pragmatiques chez les acteurs permettent d'accéder directement à l'organisation de l'activité, par conséquent de développer une analyse intrinsèque de l'activité. (Pastré, 2011b, pp. 87-88)

Comme l'expliquent Vinatier et Pastré (2007), à partir de ce moment-là, les recherches en analyse de l'activité cherchent à prendre de la distance par rapport à l'analyse de la tâche tout en conservant le principe du couplage entre la tâche et l'activité. Cette nouvelle direction, avec une ouverture de l'analyse du travail aux activités de service et d'enseignement, amène la DP à s'intéresser davantage au langage et à la notion de développement cognitif et personnel tout au long de la vie (Lenoir & Pastré, 2008). En effet, pour Pastré (2011b), la DP se donne alors comme objet le développement chez les adultes, avec comme *leitmotiv* : « c'est dans le travail que les adultes rencontrent leur développement » (Pastré, 2011b, p. 84). C'est dans ce cadre-là que les travaux de Vygotsky (1934, 1997) sont convoqués en DP. Aussi, si pendant longtemps le développement cognitif a été considéré comme réservé aux enfants, dans sa dimension historique, et dans une perspective plus vygotkienne que piagétienne, des épisodes de développement se produisent chez les adultes tout au long de leur vie et notamment dans la confrontation aux problèmes qu'ils sont amenés à rencontrer dans leur métier. De Vygotsky (1934, 1997), la DP retient notamment la conceptualisation à travers les instruments, dont le langage, et le rôle central du social dans les apprentissages.

Ainsi, si comme l'affirme Vygotsky (1934, 1997), l'enfant élabore ses connaissances à l'occasion des échanges avec de plus experts que lui, à condition que ceux-ci interviennent dans la « *zone de proche développement* », pour la DP, ces considérations demeurent également vraies pour les adultes dans leur milieu professionnel. Selon Rogalski (2004), les travaux de Vygotsky (1934, 1997) offrent un cadre permettant d'analyser un développement des compétences qui articule les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrée sur les savoirs de référence (de la profession) : c'est la « double germination ». Elle affirme que ce modèle de double germination :

Propose un double mouvement de construction : une émergence des concepts à partir de l'action, via la médiation sociale (des pairs ou des

« anciens »), et une intériorisation des savoirs de référence, explicitement proposés par les formateurs. (Rogalski, 2004, p. 114)

Comme l'explique Tourmen (2014), ce positionnement s'oppose à des modes de formation professionnelle dits « transmissifs » où des savoirs et des procédures sont édictés pour être ensuite appliqués. Ici, la DP s'inspire plutôt des pédagogies « actives et constructivistes » héritières des travaux de Piaget (1974) et de Vygotsky (1934, 1997). Cet éclairage renvoie aux réflexions déjà nombreuses sur un désir de changement de paradigme de l'alternance qui voudrait que le CFA intègre de manière plus prononcée la situation de travail dans les apprentissages (Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005 ; Geay & Sallaberry, 1999 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011 ; Pariat & Terdjman, 1996 ; Ulmann, 2018). En formation professionnelle, il faut savoir donc tirer parti des savoirs d'expérience, car comme le précise Barbier (1996) cela suppose :

De la part des apprenants une activité intellectuelle sur et à partir des actions ou des situations concrètes dans lesquels ils sont engagés, à des fins de production de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.

(p. 3)

C'est un moyen de rendre la pratique lisible. En effet, il s'agit de faire émerger le fonctionnement de l'acteur et l'organisation de sa pratique : soit par exemple les règles que l'acteur se donne ainsi que les schèmes d'action sous-jacents ou ses habitus professionnels (Fabre, 2006).

2. Les situations professionnelles comme supports d'apprentissages

Pastré (2009) précise que l'analyse du travail, qui occupe une place centrale en DP, occupe une double fonction. Dans un cas, elle est un préalable à la formation, car elle permet de garantir l'adaptation de ladite formation au domaine professionnel qu'elle vise et contribue à la professionnalisation des acteurs. Mais dans un autre cas, elle peut être une modalité de formation qui engendre du développement lorsque les agents analysent eux-mêmes leur activité. Pour lui, la plus grande partie des apprentissages professionnels sont des apprentissages par les situations (Pastré, 2011a). La DP va donc transformer les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes faisant du travail à la fois un objet et un support de formation (Fernagu-Oudet, 2004). Ainsi, si l'on prend l'exemple d'un apprenti confronté à une situation qui comporte un problème pour lui, c'est en cherchant à résoudre ce problème qu'il apprend à maîtriser la situation. La situation professionnelle devient ainsi un moyen de la

formation dans la mesure où elle est plus ou moins aménagée, transposée et didactisée, mais fait toujours référence aux situations d'action (Mayen, 2012).

Cette recherche aborde l'analyse de l'activité dans une perspective plus récente de la DP : l'analyse *a posteriori*. En effet, si la DP voit l'importance d'une analyse du travail basée sur l'observation de l'activité *in situ* pour aider à la professionnalisation, elle reconnaît cependant que la distanciation vis-à-vis de la situation de travail permet également un apprentissage : on apprend dans la situation de travail (*in situ*), par la situation de travail (transposition de situation-problème) et de la situation de travail (retour réflexif sur une situation professionnelle). Dès lors la DP, qui s'intéresse de près à la dimension de transformation de soi, par et dans le travail, fait la distinction entre l'apprentissage incident et l'apprentissage intentionnel en mettant en avant la notion de développement. Ainsi, la question du lien existant entre l'apprentissage et l'activité est centrale en DP à tel point que cette dernière fait le choix de ne pas dissocier l'analyse de l'activité de l'analyse de l'apprentissage, car il n'y a pas d'activité sans apprentissage. En effet, même dans l'apprentissage non voulu, le sujet apprend du simple fait qu'il agit (Pastré et al., 2006). Rabardel (2005) apporte d'ailleurs un éclairage à ce sujet en proposant une distinction théorique entre activité productive et activité constructive. En effet, en réalisant une tâche, un individu transforme le réel matériellement, symboliquement ou socialement, c'est l'activité productive. Tout en transformant ce réel, l'individu se transforme lui-même par l'activité constructive. C'est ainsi que l'activité productive se termine avec la fin de l'action, que cette dernière soit réussie ou non, alors que l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà de la fin l'action. Les deux processus d'activité productive et d'activité constructive vont ainsi, avec un poids différent, participer à une transformation du sujet dans et par le travail. Une grande similitude peut être trouvée avec la notion d'expérience que Zeitler et Barbier (2012) qui citent Dewey (1938) définissent de la manière suivante :

L'expérience se scinde en deux grandes composantes dites, l'une « active » et l'autre « passive ». La partie active est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie passive est la trace laissée par l'action du monde sur la personne. Cette trace est à la fois cognitive, conative, affective et incarnée. L'expérience apparaît alors comme un agglomérat fait d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation

en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action. Elle est donc indissociablement sociale et subjective. (p. 109)

Pour Pastré *et al.* (2006) la distinction entre activité productive et activité constructive possède trois implications qui sont fortes pour la présente recherche :

- En premier lieu, on ne peut les dissocier, car toute activité productive s'accompagne naturellement d'une activité constructive (aussi, l'apprenti en situation professionnelle a une activité productive en entreprise doublée d'une activité constructive, d'où l'importance de l'immersion) ;
- Puis, les deux activités n'ont pas la même temporalité. Ainsi, l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec, lorsque l'activité constructive, quant à elle, peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive (de retour au CFA, il est donc possible de poursuivre l'activité constructive de l'apprenti en analysant son activité productive en entreprise, déjà révolue. Ici, l'apprentissage devient le prolongement de l'activité et la subjectivité une ressource pour la formation en centre) ;
- Enfin, le but de l'action détermine la relation entre activité productive et activité constructive. Dans le cadre d'un apprentissage incident, le but de l'action est l'activité productive et l'activité constructive n'est qu'un effet, non voulu et souvent non conscient, de l'activité productive. Mais il est possible d'inverser les relations entre activité productive et activité constructive en créant des situations d'apprentissage intentionnel. Le but de l'action devient l'activité constructive avec comme finalité la transformation des connaissances acquises lors de l'activité productive en savoirs, ce qui les rend beaucoup plus faciles à transmettre (c'est ici ce que cette recherche envisage comme la formalisation des savoirs d'expérience en savoirs d'action).

Ce dernier point est central dans une stratégie qui vise le passage d'une juxtaposition des temps de formation, dans deux lieux séparés, à une meilleure articulation entre formation et travail. En effet, c'est l'invitation au recours à ce que Geay et Sallabarry (1999) appellent une didactique inversée.

Il s'agit d'une inversion de la démarche classique qui part des référentiels. Ici on partira de l'analyse de la tâche dans les activités de travail réel et non de l'analyse de la tâche prescrite, telle qu'elle est décrite dans les référentiels. On part de l'expérience de l'alternant dans toutes ses dimensions pour l'exploiter. (p. 11-12)

L'angle choisi pour articuler activité et apprentissage est alors de privilégier le développement de l'activité constructive en analysant l'activité productive telle qu'elle se déroule dans les lieux de travail de l'apprenti : restaurants, salons de coiffure, garage, etc. Selon ce principe, et afin de dépasser la dichotomie théorie/pratique en alternance, il faut que le CFA s'oblige à articuler de manière plus forte le travail et la formation. La proposition de cette étude est donc de permettre au CFA d'intégrer l'analyse de la situation professionnelle à la formation de manière plus généreuse dans le but d'engendrer du développement chez les apprentis en revisitant sa temporalité (*i.e.*, inscrire durablement la situation effective de travail au cœur du dispositif de l'apprentissage).

En recherchant le développement chez l'adulte au travail, la DP s'intéresse au « sujet capable, pragmatique et agissant », tel que l'entend Rabardel (2005), qui s'exprime au travers de son pouvoir d'agir. Un sujet épistémique, producteur de savoir en dialectique avec un sujet pragmatique producteur d'action visant à changer le monde (Rabardel & Pastré, 2005). Voilà la raison pour laquelle la DP choisit de subordonner le savoir à l'activité pour développer des compétences et de l'expérience. En se rapportant au propos de Zeitler et Barbier (2012) le concept d'expérience se présente même comme :

Une remise en cause de la dominance de la théorie sur la pratique : avoir acquis de l'expérience c'est avoir appris non seulement pour l'activité, mais dans l'activité même, par opposition à l'application de savoirs dans l'activité. (p. 108)

Le moment de l'analyse de l'activité demeure tout de même important et n'a pas la même finalité selon qu'elle se déroule *a priori* ou *a posteriori*. Mais :

On peut [tout de même] faire l'hypothèse que lorsque l'activité constructive s'accompagne d'une dimension réflexive, que cette réflexivité s'exprime en cours d'action ou simplement après coup, une des conditions est réunie pour que l'activité constructive engendre du développement. (Pastré et al., 2006, p. 157)

Certains chercheurs se sont intéressés au retour sur expérience des professionnels grâce à l'analyse après coup de leur activité, en mobilisant des éclairages théoriques différents et des méthodes de verbalisation également différentes (Theureau, 2006 ; Clot, 2008 ; Faingold, 2008 ; Mouchet, 2018). Ce positionnement n'est pas anodin, car il suit une orientation qui tend à mieux prendre en compte le développement de l'individu en interrogeant la place prédominante donnée aux savoirs savants pour s'intéresser au transfert possible entre

« connaissance en acte » et conscientisation des savoirs mobilisés ou créés lors d'une activité productive. En effet, le critère de réussite de la tâche ne suffit plus, il faut s'assurer également qu'il y a conceptualisation lors de sa réalisation (Pastré, 2007). Pastré (2011a) s'était déjà exprimé dans ce sens en faisant valoir son désir de changer de paradigme. Pour lui plus que l'analyse du travail pour construire des dispositifs et des contenus de formation, c'est l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. L'idée d'apprentissage résulte alors de la conjonction entre deux processus : comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes. « Il y a donc un apprentissage par l'action et un apprentissage par l'analyse de sa propre action » (Pastré, 2011a, p.45).

Il ne suffit donc plus seulement d'analyser l'activité quand elle se réalise, il faut également prendre en considération l'individu et son développement après coup : il faut faire appel à sa subjectivité pour favoriser son développement.

Dans le système de l'apprentissage, lorsqu'en entreprise l'apprenti est confronté à une situation de travail, l'activité productive est le but de l'action. L'activité constructive qui en découle n'en est qu'un effet non intentionnel, plus ou moins important. Cependant, pour Pastré (2007), dans une situation dédiée au développement, cette relation de subordination entre les deux activités peut s'inverser. L'activité constructive devient alors le but et l'activité productive devient le moyen d'y parvenir. Pour cela une tâche (productive) doit servir de support à l'apprentissage (activité constructive). Ainsi, à la question : *quel but donner à la formation professionnelle : professionnalisation ou développement ?* Pastré (2009) répond :

Le but profond de la formation, c'est le développement. Ainsi, la formation professionnelle cherche à s'appuyer sur le travail et son analyse pour permettre le développement d'un « sujet capable ». Qu'il y ait des connaissances à acquérir, des stratégies à mettre en place, des habiletés à assimiler, des prescriptions et des procédures à respecter, cela va de soi. Mais toutes ces connaissances ou capacités à mobiliser sont au service du développement. (p. 181-182)

Il précise également :

Le but est le développement, mais la professionnalisation en est la conséquence inéluctable quand les situations qui vont servir de support à l'apprentissage sont issues du travail. (Ibid., p. 160)

Cela rejoint les propos de Barbier (1996) qui indiquait déjà que :

L'engagement dans une action de transformation du réel est considéré comme délibérément inducteur d'une transformation identitaire, lorsqu'il est doublé d'une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de cette action. L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. La production de savoir de l'apprenant est alors utilisée comme un outil direct de production de compétence.

(p. 3)

Mayen et Olry (2012) attirent cependant l'attention sur la difficulté de recourir à la notion de développement en recherche. Dans le cas d'espèce, si le terme de développement décrit une transformation, il est ici provisoirement envisagé comme :

lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir et de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente. (p. 92)

Dans la présente recherche, le terme de développement sera plus tard envisagé sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), soit l'idée que se fait un individu de ses capacités à agir efficacement.

3. L'apprentissage par l'analyse rétrospective de son action

Tourmen (2014, p. 17) s'attache à souligner l'émergence d'un type d'usages de la DP où l'analyse du travail devient une modalité de formation à part entière et non plus un préalable à celle-ci. « L'analyse du travail a alors lieu in situ en formation, en live avec les participants dont il s'agit d'aider à analyser en temps réel l'expérience passée ou en cours ». Dans ce cadre-là, les conditions sont créées pour faire expliciter et analyser l'expérience vécue à distance de l'activité réalisée. Tourmen (2014) souligne que les formations basées sur l'exploration et l'explicitation de l'expérience de travail se déroulent différemment d'une formation professionnelle classique. En effet, pour elle, avec le retour réflexif sur l'activité productive, les participants à qui il est demandé d'analyser leur pratique, et pas seulement de la décrire, abordent trois dimensions du travail : premièrement les situations vécues, deuxièmement

l'activité en situation et pour terminer les ressources développées. De plus, bien souvent, la mise en confrontation avec les pratiques s'accompagne d'apport de concepts de la part des formateurs. L'intérêt d'une telle modalité de formation pour les adultes c'est qu'elle se sert de l'expérience professionnelle comme une ressource en formation plutôt que comme un obstacle. À ce propos, l'accès à l'expérience passe souvent par la verbalisation avec des méthodes différentes selon les différentes facettes du vécu visées et les objectifs de recherche (Mouchet & Cattaruzza, 2015). Il peut s'agir de développer du sens dans une pratique, de construire entre pairs une posture professionnelle ou encore de transférer des savoirs acquis dans la réalisation d'une tâche. Quelques études qui empruntent cette voie en DP peuvent être citées. Tout d'abord, celle de Lawinski (2014), menée auprès de 103 formateurs de CFA-BTP. Il s'agit de l'étude des effets d'une formation exploitant les expériences professionnelles vécues par des directeurs de CFA et de nouveaux formateurs afin de faire émerger des connaissances jugées indispensables à la construction des stratégies de formation à mettre en œuvre avec leurs apprentis. Puis l'étude des Actions de Formation en Situation de Travail (Afest, 2018) qui tente de combiner des mises en situation de travail et des séquences réflexives. Ainsi, après l'activité productive, la mise en place d'animations par un « tiers » vise premièrement à donner du sens à l'action, puis à consolider les savoirs incorporés durant les temps productifs et enfin apprendre aux formés à identifier et verbaliser les compétences dont ils sont détenteurs. Les séquences réflexives confrontent d'une part des traces de l'activité issues de la mise en situation de travail et d'autre part des références sur le prescrit tels que des fiches de poste, des référentiels métier ou encore des normes qualité de process (Macler, 2018). Enfin, l'étude de l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires (Rabardel & Pastré, 2005 ; Pastré, 2009) montre l'intérêt de certaines méthodes de retour sur l'activité telles que les entretiens d'autoconfrontation et des débriefings pour prolonger l'activité constructive des étudiants. Dans le cas d'espèce, ces méthodes s'avèrent particulièrement décisives pour la conceptualisation et l'apprentissage, dans la mesure où elles permettent aux stagiaires, grâce à la verbalisation, d'exprimer les modèles opératifs qu'ils ont mis en œuvre et de réajuster leur action. Leur construction se poursuit alors bien au-delà de la fin de l'activité productive. Pour analyser l'activité et organiser les apprentissages, les chercheurs se basent sur le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action. La situation de travail est alors utilisée à des fins d'amélioration et de développement des compétences. Pour ce faire les stagiaires sont confrontés volontairement à des incidents graves, nécessitant une activité de résolution de problème, plus ou moins complexe. À chaque simulation, l'analyse du travail peut porter sur différentes dimensions : le processus de résolution, la communication au sein de l'équipe, la répartition des rôles, la manière d'utiliser

les consignes (Vergnaud, 2006). Si l'on considère que la conduite de centrales nucléaires demande aux stagiaires de faire appel à des concepts scientifiques et techniques de haut niveau, il faut également comprendre que des concepts pragmatiques viennent se rajouter à l'équation en cours d'action. La prise de conscience devient alors difficile et demande une approche particulière pour accompagner les stagiaires et un savoir-faire particulier de l'accompagnateur.

Tout comme Pastré *et al.* (2006), Tourmen (2014) insiste sur le fait que le choix du positionnement d'une analyse en cours de formation n'est pas sans conséquence sur l'activité des formateurs. En effet :

Au-delà du potentiel formateur de ces dispositifs de retour sur expérience, ils ont aussi un avantage pratique. En effet, d'une part, les formateurs n'ont pas toujours le temps ni les moyens de mener une analyse du travail préalable à une formation, et, d'autre part, ces modalités s'inscrivent aisément dans des dispositifs plus globaux d'accompagnement des apprenants, dispositifs en plein développement actuellement. (p. 19)

Ainsi, dans de tels dispositifs, le formateur est amené à jouer des rôles nouveaux que l'on pourrait qualifier d'accompagnateur/animateur faisant fonction de médiation. Il devient :

Un médiateur entre soi et son expérience, favorisant l'explicitation et la conceptualisation de l'expérience de chacun en cohérence avec les cadres théoriques qu'il apporte. (Ibid., p. 20)

Pastré (2009), quant à lui, déclare que le fait de faire passer les situations au premier rang diversifie le rôle du formateur. Il devient en premier lieu un metteur en scène des situations. Puis il endosse la fonction de guide dans l'entrée de la complexité. Ensuite, il a une fonction d'outillage entre l'apprenant et les situations. Enfin, la dernière fonction, mais non la moindre, est celle d'analyse de l'activité des apprenants pour une pédagogie des situations efficace. Ce nouveau rôle de médiation du formateur interroge donc l'approche du savoir qu'il a à transmettre. Au CFA, cela renvoie aux écueils soulignés par Olry et Masson (2012) où ce qui est demandé au formateur c'est :

Avant tout d'extraire du travail ce qui est signifiant au regard d'un programme à tenir, un objectif de formation à atteindre. Par nécessité pratique pour les formateurs d'abord, et par routinisation des organisations formatrices ensuite, cette réduction de la focale sur les contenus de formation, conduit parfois à oublier d'une part la référence

aux situations effectives de travail et, d'autre part, l'épaisseur de l'objectif de formation à atteindre. (p. 66)

Certains auteurs soulignent que la prise en compte des interactions dans le processus de formation des compétences et de construction des connaissances est relativement récente (Dumas Carré & Weil-Barais, 1998 ; Weil-Barais & Resta-Schweitzer, 2008). Pour ces auteurs, le socioconstructivisme a en grande partie marqué l'évolution des travaux sur l'apprentissage et le développement intellectuel. Notamment Bruner (1983) qui, dans la lignée des travaux de Vygotsky (1934, 1997), développe l'idée de médiation en s'appuyant sur le concept d'échafaudage. En effet, pour Bruner (1983), si comme l'affirme Vygotsky (1934, 1997), l'enfant élabore ses connaissances à l'occasion des échanges avec de plus experts que lui, à condition que ceux-ci interviennent dans la « *zone de proche développement* », certaines fonctions de médiation sont indispensables. Ces fonctions sont au nombre de six : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, le contrôle de l'activité, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et le modelage. En formation, l'idée de médiation est alors associée à celle qu'il existe un système qui joue les intermédiaires entre le sujet qui apprend et le savoir. Cette fonction de médiation est en général occupée par les adultes chargés de l'instruction de ce sujet ou par le groupe de ses pairs. Elle implique différentes catégories d'interventions telles que : la centration de l'attention, les procédures de guidage de la progression de la tâche, l'aide pour surmonter un obstacle, les procédures de gestion des stratégies ou encore le maintien de la relation. Et elle permet à l'apprenant d'analyser les prises d'information, de classer les données, d'identifier des invariants opératoires, de justifier ses procédures, de maintenir ou encore de favoriser l'analyse des erreurs.

Depuis sa création dans les années 1990, l'objectif de la DP est resté le même, à savoir l'étude de l'activité des adultes au travail dans le but de développer des compétences. La DP accorde une place primordiale à l'analyse des situations et de l'activité en situation qui donne lieu à la description et la définition de « ressources » pour l'action (Mayen, Métral, & Tourmen, 2010). Mais, elle a su évoluer en fonction de son objet d'étude. Ainsi, si à l'origine c'est une logique de l'emploi qui prédomine : il faut former « dans » la situation de travail et « par » la situation de travail. « Cette logique est clairement sous-tendue par les vertus formatives de l'immersion » (Zaouani-Denoux, 2011, p. 67). Assez vite, la place centrale accordée à l'individu et à son développement a conduit à ne plus s'intéresser seulement à l'activité productive pour donner une place plus grande à l'activité constructive. C'est l'émergence d'une logique de la qualification où la formation se fait également « à partir » des situations de travail. Cette

dernière est l'occasion de continuer le développement professionnel grâce à l'analyse de ces situations de travail rencontrées antérieurement. Ainsi Olry et Vidal-Gomel (2011) soulignent que plusieurs modalités de formation qui proposent des situations faisant jouer les deux dimensions productive et constructive de l'activité s'avèrent pertinentes. Ces modalités de formation conduisent à exploiter trois temps de l'apprentissage énoncés par Pastré (1997) :

- L'apprentissage avant : au cours du « *briefing* », où le formateur apporte des connaissances opérationnelles permettant de réaliser la tâche. Au CFA, ce stade correspondrait aux apports théoriques délivrés aux apprentis avant leur départ pour l'entreprise ;
- L'apprentissage pendant : permettant la réalisation de l'activité dans une situation conçue de manière à ce que le formé s'entraîne ou apprenne. Ici, cela correspond à l'immersion en entreprise sous le regard du maître d'apprentissage ;
- L'apprentissage après : au cours du « *débriefing* » où l'activité est analysée avec l'aide du formateur afin de déployer des activités constructives. De retour au CFA, la situation de travail effective en entreprise est exploitée pour accompagner le développement de l'apprenti.

Cette évolution dans la formation des professionnels n'est pas isolée du contexte économique. Le monde de l'entreprise en est d'ailleurs en grande partie responsable. Aujourd'hui, la demande des entreprises aux organismes de formation d'une plus grande professionnalisation des agents appelle une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier, 1996). En effet, les entreprises ont besoin de professionnels efficaces, rapidement opérationnels et capables de s'adapter à un environnement en constante évolution. Pour améliorer l'articulation entre théorie, pratique et formation, certains souhaitent développer plus de « pouvoir d'agir » (Clot, 2008) chez le professionnel en construction en lui donnant les moyens de se développer au travers d'une activité constructive. Pour Perrenoud (2001), permettre à ce professionnel d'analyser son activité c'est l'émanciper vers une posture de praticien réflexif. Cela implique d'utiliser les temps d'activités professionnelles comme des temps d'application, de socialisation, de rencontre entre des savoirs rationnels et l'expérience et surtout comme des temps d'une démarche clinique et réflexive. Dans cette perspective, la DP souligne l'intérêt d'une analyse rétrospective qui met en scène une activité productive comme moyen de développement, et ce dans un cadre de formation professionnelle (Pastré, 1999 ; Samurçay, 2005). De manière

générale, l'usage de la verbalisation est une voie privilégiée pour documenter l'expérience ou travailler à partir des traces de l'expérience (vidéos, dans le cas de certains dispositifs).

La prise en compte des éléments développés jusqu'ici permet déjà de faire émerger une proposition pour améliorer l'articulation entre le travail et la formation au CFA. Cette proposition fait écho aux propos déjà tenus par Geay et Sallaberry (1999) qui indiquent :

L'alternance est encore trop souvent conçue comme une simple juxtaposition - ou au mieux une association - d'acquisitions pratiques en entreprise et de théorie en école. Elle est le plus souvent organisée selon une logique de partage des objectifs de formation où l'entreprise se voit chargée de mettre en pratique, d'appliquer et de compléter les savoirs proposés par le « centre ». C'est alors, entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, une logique de découpage disciplinaire qui prévaut. Cette logique présuppose chez l'alternant des compétences à faire les liens, alors que les jeunes de niveau V ont justement du mal à relier des savoirs qu'ils perçoivent déconnectés.
(p. 13)

On peut considérer que donner une place plus importante à l'analyse de la situation de travail en CFA est un moyen de mieux articuler les temps de formation et d'immersion en entreprise. Ainsi :

L'alternance, en obligeant l'apprenant à confronter les savoirs transmis par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, développe une forme d'intelligence particulièrement adaptée à la complexité des situations professionnelles. (Geay & Sallaberry, 1999, p. 11)

Bien entendu, cette approche comporte des conséquences, notamment didactiques, pour l'alternance. Pour Geay et Sallaberry (1999) elle nécessite la mise en œuvre d'une didactique de l'alternance qui implique tout à la fois :

- Une didactique inversée qui part de l'analyse de la tâche dans les activités de travail réel et non de l'analyse de la tâche prescrite, telle qu'elle est décrite dans les référentiels.
- Une didactique de l'explicitation des situations vécues afin que l'expérience des apprentis soit source d'apprentissage.

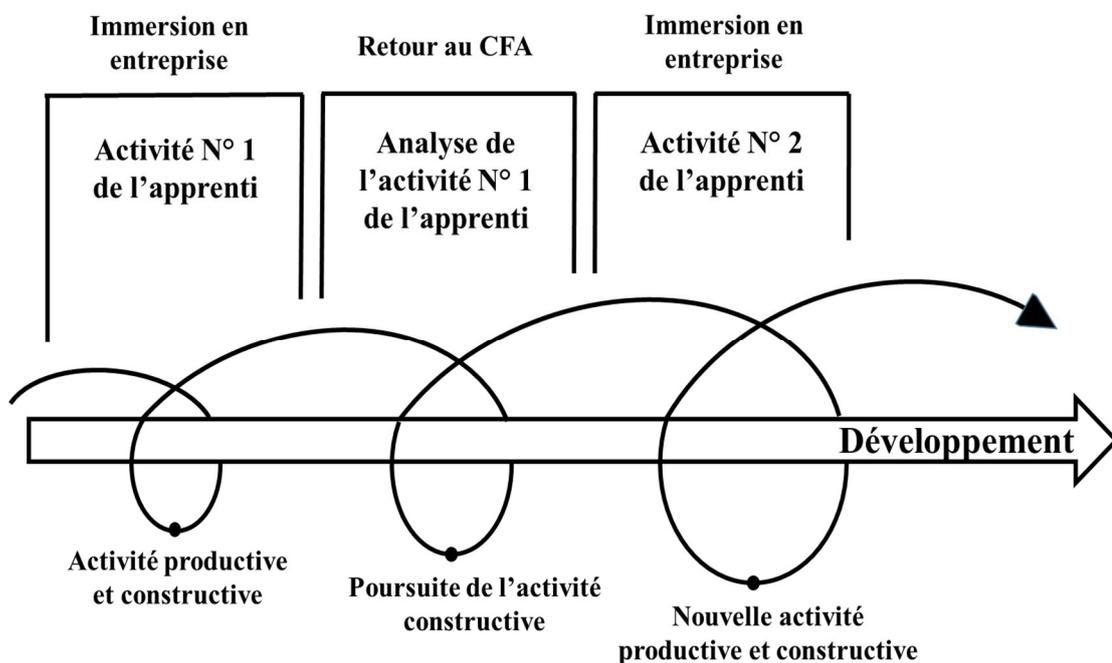
- Une didactique interdisciplinaire où l'enseignant généraliste et l'enseignant professionnel, travaillent ensemble sur un problème réel de travail à partir d'une analyse des situations de travail (dysfonctionnements et difficultés) réellement vécues par les jeunes.

Mais suffit-il seulement d'énoncer des principes sur une mise en œuvre d'une didactique de l'apprentissage pour la voir se réaliser ? Si l'on considère la réflexion sur la poursuite de l'activité constructive par l'analyse de l'activité après coup, et ce alors même que l'activité productive est révolue, cela amène à énoncer deux points importants. Premièrement, cette analyse requiert la médiation experte d'autrui, car elle n'est ni spontanée ni naturelle. Deuxièmement, elle nécessite un cadre qui ne peut pas être construit par l'apprenant qui est déjà suffisamment focalisé sur son objet. Certaines méthodes comme les entretiens d'auto-confrontation (simple ou croisée) et les débriefings, cités en amont, ont déjà montré leur intérêt pour opérer des retours sur l'activité productive permettant de poursuivre l'activité constructive. Elles ne représentent cependant qu'une partie des possibilités en la matière. En effet, plusieurs autres courants considèrent que l'activité en situation est l'occasion d'une transformation de l'acteur ou de son environnement à certaines conditions d'accompagnement, d'explicitation et d'instrumentation. Pour Albéro et Guérin (2014), ces vingt dernières années ont donné lieu au développement d'approches très productives dans l'analyse de l'activité réelle après coup, si bien qu'aujourd'hui, on assiste à l'expression de formes de spécialisation selon des références épistémologiques, théoriques et méthodologiques différentes. Les méthodes d'analyse de l'activité diffèrent selon leurs terrains, leurs objets ou encore les questions auxquelles elles tentent de répondre. Ce travail de recherche s'inscrit également dans cette dynamique en reconnaissant la nécessité d'une prise en compte du versant subjectif de l'activité afin d'accéder à la compréhension de l'organisation de l'activité des agents au travail. Le choix fait ici est de considérer la subjectivité des apprentis comme ressource en formation afin d'engendrer leur développement. Cette étude trouve ainsi un ancrage en psychophénoménologie avec comme enjeu, sur le plan méthodologique, de documenter finement l'activité passée au travers de la verbalisation, y compris dans ses dimensions momentanément non conscientes.

Encadré 1 : ce qu'il faut retenir

L'apprentissage est un dispositif qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Pour certains observateurs, la collaboration entre ces deux temps d'enseignements est minimale et demande à être repensée (Besson, Collin, Geay & Hahn, 2005 ; Geay & Sallaberry, 1999 ; Ulmann, 2018). La didactique professionnelle (DP) souligne l'intérêt de mettre la situation de travail au cœur du développement des professionnels car elle porte en son sein les deux dimensions théorique et pratique (Mayen, 2012). D'ailleurs, l'analyse a posteriori de cette dernière peut être envisagée comme une modalité de formation qui engendre du développement lorsque les agents analysent eux-mêmes leur activité (Pastré, 2009). C'est ici la voie empruntée dans la présente thèse qui étudie le développement du sujet au travers d'un retour réflexif sur la situation de travail. Cette orientation est d'ailleurs encouragée par la distinction que fait Rabardel (2005) entre l'activité productive et l'activité constructive.

Figure 3. Analyse a posteriori de l'activité au CFA



II. L'accès au vécu subjectif de l'apprenti en situation professionnelle

Ce chapitre est l'occasion de s'intéresser à la démarche la plus à même de documenter la subjectivité des apprentis au travail pour la reverser dans leur formation au CFA. Il s'agit ici, outre le fait d'évoquer les fondements théoriques qui légitiment le choix et les outils opérationnels proposés, de justifier le recours à la méthode d'analyse de l'activité qui sied à l'évolution de la formation du CFA proposée par cette étude.

Leblanc et Ria (2008) rappellent que les recherches en didactique, en enseignement et en formation mettent en exergue le passage d'une centration sur les savoirs vers une centration sur l'activité, grâce notamment à la distinction entre le travail prescrit et le travail réel emprunté à l'ergonomie dite de langue française. Mais si ce changement de paradigme conduit à une meilleure compréhension de l'activité dans différents domaines de l'éducation, ces nouvelles connaissances sont pourtant peu reversées dans la conception des formations. En effet, dans la majorité des cas, les formations font encore « abstraction de l'activité des opérateurs ou la réduisent au prescrit, ce qui pose la question des fondements de l'ingénierie des dispositifs de formation » (Leblanc & Ria, 2008, p. 59). Cependant, certaines pistes de conception de la formation professionnelle prennent en compte le caractère complexe et évolutif du travail et de la formation et se basent sur des méthodes d'analyse de l'activité permettant de prendre en compte l'activité constructive de l'opérateur.

La conception qu'adopte un chercheur de la notion d'activité influence sa démarche d'analyse, les observables recueillis et les mécanismes mis en lumière chez le sujet étudié. Ce chapitre prend donc appui sur la définition de l'activité que proposent Barbier et Thievenaz (2013). Ils parlent de :

L'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement(s) physique(s), social(-aux) et/ou mental(-aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion. (p. 13)

Ce dernier point n'est d'ailleurs pas anodin, car la dimension de transformation est forte dans le cas de cette étude. Si elle est appréhendée pour l'instant sous l'angle du développement, selon la proposition de Pastré (2011a), elle sera circonscrite au concept de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) dans le chapitre trois.

Une fois l'activité définie comme telle, il faut entendre son analyse comme :

Une méthode [...] pilotée par des experts qui auraient construit des concepts et des méthodes d'investigation scientifique pour explorer les activités humaines au travail, avec ou sans la participation des professionnels. (Champy-Remoussenard, 2005, p. 32)

Dans leur note de synthèse, Albéro et Guérin (2014) affirment qu'une diversité de courants de recherche, se réclamant de l'analyse de l'activité, s'est développée en sciences de l'éducation dans les décennies 2000-2010. Pour les auteurs, depuis les premiers travaux en France de Ombredane et Faverge (1955), la psychologie du travail et de l'ergonomie ont grandement influencé la recherche en sciences de l'éducation. Ainsi, cette voie ouverte vers l'intérêt pour l'activité effective des professionnels dans leur environnement technique et humain trouve aujourd'hui son application dans le domaine de la formation des adultes afin de répondre à des enjeux de professionnalisation et de développement des compétences et des individus.

Dans le vaste champ de recherche sur l'analyse de l'activité humaine en contexte réel, quelques approches françaises s'intéressent à la compréhension de la situation de travail effective avec les professionnels. Il s'agit de l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006), de la clinique de l'activité (Clot, 2008) et de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012). Outre le fait qu'elles documentent a posteriori l'activité effective en situation réelle, ces approches ont nourri des explicitations épistémologiques et méthodologiques ainsi que des conceptualisations et des théorisations. Elles sont ainsi :

Identifiables à travers l'existence de programmes de recherche généraux ou déclinés spécifiquement dans des domaines d'étude particuliers, et elles sont mobilisées par des équipes de recherche au sein de laboratoires reconnus ou par des groupes de chercheurs issus d'horizons divers. (Mouchet, 2016, p. 12)

Chacun de ces trois courants élabore un système conceptuel et méthodologique différent tant l'activité humaine est complexe et dépendant de son contexte (éducation, formation et d'apprentissage, situation d'exercice d'un métier). Ces conceptualisations ont cependant en commun la place centrale accordée au sujet et aux tâches qu'il accomplit en interactions avec son environnement. Ces approches s'appuient également sur un cadre et une médiation qui favorisent la manière dont l'activité, l'action ou le vécu antérieur du sujet peuvent influencer la conduite de leur activité future, leurs apprentissages en cours de formation ou au travail. Elles soulignent tout autant le postulat d'une certaine opacité de l'activité de travail et leurs

démarches d'analyse sont élaborées à partir de la verbalisation des acteurs. Pour autant, l'objet de ce chapitre n'est pas de faire une comparaison détaillée de ces trois courants ni de discuter de leur efficacité, car elles présentent toutes des atouts pour rendre les pratiques professionnelles intelligibles. L'idée est plutôt d'attirer l'attention sur ce qu'implique le recours à un courant sur la posture du sujet, le recueil de données ou la prise en compte de la subjectivité. En définitive, ce qu'il faut retenir c'est que ces trois courants utilisent une situation d'entretien pour favoriser la verbalisation d'une activité effective passée. Il est donc intéressant de mettre en avant les traits distinctifs de ces approches afin de mieux affirmer le choix fait pour cette étude et sa pertinence par rapport à l'objet d'étude.

A. Des démarches basées sur la confrontation à des traces vidéo

Le programme du cours d'action (Theureau, 2006) et la clinique de l'activité (Clot, 2008) utilisent tous deux la vidéo pour récolter des traces de l'activité des professionnels en activité. Ces professionnels sont ensuite mis en contact avec ces traces de l'exercice de leur métier afin de les commenter : c'est l'auto-confrontation (simple ou croisée selon le cas). Lors de l'analyse, ces dispositifs d'auto-confrontation jouent un rôle important sur la posture du professionnel et sur la documentation de la subjectivité du travailleur (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015).

1. Le programme de recherche du cours d'action

Dans le programme du cours d'action (Theureau, 2004a, 2004b, 2006), l'activité humaine est définie comme tout ce que fait un acteur dans le cadre d'une pratique sociale. C'est une approche qualifiée d'asymétrique, dans le sens où c'est le sujet qui détermine les éléments signifiants de son environnement au regard de ses intentions. Une place prépondérante est donc accordée à ce que le sujet peut raconter de son expérience. Ainsi, lors de l'activité, le sujet n'a conscience que d'une partie de sa relation avec son environnement. Le fait de cette conscience rend cette partie d'activité singulière, ce que Theureau (2006, 2010) va appeler la conscience « préréflexive », car elle devient alors, sous certaines conditions, accessible à un observateur-interlocuteur : elle peut être montrée, mimée, simulée, racontée ou encore commentée. Cette possibilité de gestes et de mise en mot après coup de l'activité permet de mettre en exergue ces interactions asymétriques, entre le sujet et son environnement, et leur organisation temporelle complexe pour les transformer en prise de conscience qui affecte à son tour l'activité à venir. C'est alors un langage à la fois situé et incarné, un langage de l'ensemble du corps, qui participe à cette expression de la conscience préréflexive, soit aussi bien le geste que la parole. Ce sont ensuite les données produites par cette expression de la conscience préréflexive qui permettent

de connaître l'activité d'un acteur de l'intérieur. L'analyse de l'activité « en cours d'action » va donc consister à mettre en place un ensemble de méthodes de recueil et d'analyse des données *in situ*, un observatoire pour faire émerger la conscience préreflexive. Selon Theureau (2010) cet observatoire du cours d'action utilise des méthodes de quatre ordres :

- Tout d'abord, des méthodes de verbalisation, qu'elles soient simultanées, décalées ou interruptives ;
- Puis, des remises en situation par des observations ou enregistrements du comportement, c'est l'auto-confrontation ;
- Ensuite, des entretiens de remise en situation par les traces matérielles de l'activité ;
- Enfin, des entretiens de remise en situation par les traces de l'activité laissées dans les corps mêmes des acteurs.

Le but premier de l'observatoire du cours d'action est de donner à l'observateur l'accès au contenu de la conscience préreflexive pour que celui-ci modélise l'activité humaine. Cette modélisation se fait au travers d'une description symbolique, partielle et acceptable, du couplage structurel entre l'acteur et son environnement. Bien évidemment, une complète coopération avec le sujet est primordiale dans le cadre d'une relation contractuelle explicite et la recherche du sens que l'acteur construit en interaction avec son environnement. Le cours d'action est donc une anthropologie cognitive située. D'un point de vue méthodologique, sa démarche d'analyse s'appuie à la fois sur l'observation des comportements des acteurs et sur un recueil de leurs verbalisations. Ainsi, pour avoir accès aux cognitions de l'individu en situation il s'agira de lui faire verbaliser ses états mentaux dans la situation choisie. Autrement dit, il faudra que cet individu commente, raconte, montre ce qu'il pense ou ressent dans la situation analysée à partir de traces.

Bien que des traces écrites ou audio soient suffisantes pour servir de support à la description de son cours d'action par l'acteur, dans les recherches conduites dans ce domaine le support vidéo demeure privilégié. En effet, dans une note de synthèse où il analyse différents courants, Mouchet (2016) déclare :

De manière cohérente, les méthodes utilisées dans les recherches conduites dans le programme du cours d'action sont principalement la combinaison d'un enregistrement audiovisuel des comportements des sujets et d'entretiens d'auto-confrontation. Les premiers permettent de documenter la dimension « montrable et observable », c'est-à-dire les

traces de l'activité, les seconds permettant a posteriori la documentation de la dimension « racontable » du cours d'action. (p. 28)

C'est ainsi que l'analyse de l'activité se fait :

À partir d'un outil central, l'entretien d'auto-confrontation qui permet de « documenter l'expérience » ou la conscience pré-réflexive de son vécu par l'acteur à chaque instant de son activité. Il s'agit de présenter à l'acteur, immédiatement après l'action, un enregistrement vidéo de son comportement, et de lui proposer de commenter les cognitions pendant l'acte. (Champy-Remoussenard, 2005, p. 29)

L'utilisation de ces traces vidéo durant l'entretien permet de spécifier à l'acteur le moment que le chercheur veut investiguer. La recherche de Ria et Leblanc (2011) est un bon exemple de l'utilisation de l'auto-confrontation dans un dispositif de formation. En effet, dans le cadre de la plateforme de formation en ligne Néopass@ction de l'Institut Français de l'Éducation (Ifé) les chercheurs ont conçu un dispositif d'accompagnement des enseignants débutants lors de leur entrée dans le métier. Pour eux, cette conception du dispositif :

S'inscrit dans les visées de la didactique professionnelle consistant à construire des situations de simulation sur la base de l'analyse de l'activité réelle et à confronter les acteurs à une approche d'apprentissage de situations. (Ria & Leblanc, 2011, p. 152)

D'autres recherches, notamment dans le domaine du sport, font appel au cours d'action pour développer des programmes d'ergonomie des situations sportives (Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2008 ; Saury, 2008 ; Sève, Poizat, Saury & Durand, 2006).

Pour Van Der Maren (2009), avec le cours d'action, il s'agit de documenter un niveau de conscience qui n'est pas immédiatement objet de réflexion, mais qui accompagne l'action. Ce niveau d'investigation est suffisant pour décrire l'action en cours et s'arrête à ce qui est verbalisable spontanément par le sujet, les dimensions inconscientes de la pensée étant considérées comme secondaires et pouvant être exclues de l'analyse, car inutiles pour la description du cours d'action.

On ne demande pas au sujet de s'engager dans une activité de réflexion sur son action passée. Il s'agit simplement de verbaliser pour avoir accès aux attentes de l'acteur dans cette situation, ses préoccupations, ce qu'il perçoit, les savoirs mobilisés et les enseignements tirés. (Van Der Maren, 2009, p 49)

Theureau (2010) précise d'ailleurs à ce propos que les méthodes d'expression de la conscience préreflexive ne visent pas de nouvelles prises de conscience (Piaget, 1974), contrairement à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011), mais, au contraire, cherchent à les éviter. De plus, s'il devait y avoir prise de conscience, il ne serait pas question d'une prise de conscience d'une intériorité (Vermersch, 2011), mais de celle d'une activité conçue comme interaction asymétrique de l'acteur avec l'environnement. Cette différence n'empêche pas cependant l'emprunt de procédures de questionnement et de relance créées pour l'entretien d'explicitation comme le propose Nicolas (2015) avec la méthode d'entretien « combinée ».

2. La clinique de l'activité

Créée par Clot (1999), la clinique de l'activité se définit comme une démarche d'intervention qui donne une place centrale aux travailleurs en qualité d'acteurs, porteurs de transformations durables. Elle a pour but d'explorer les conditions du développement du pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail. En effet, elle cherche à faire reconnaître l'expertise détenue par les travailleurs, aussi bien au niveau de leur maîtrise des situations, des instruments et des techniques, qu'au niveau de l'organisation du travail (Van Der Maren, 2009). Comprendre la dynamique d'action des sujets demeure un élément clé dans l'analyse (Faïta & Viera, 2003). C'est la raison pour laquelle la clinique de l'activité choisit de mener une co-analyse, avec les collectifs de travailleurs. Cette co-analyse vise un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation. Il s'agit ainsi :

D'inscrire l'analyse du travail dans un cadre prenant en compte les buts de l'organisation et les processus de pensée de l'acteur, ce que rend possible l'introduction des autres acteurs dans l'action. (Gomez, 2004, p. 112)

Sous cet angle, le travail devient un espace de création et de destruction où se mêlent le personnel (voire l'intime), l'impersonnel (les tâches prescrites, l'organisation, etc.), l'interpersonnel (toute activité est adressée), le transpersonnel (l'histoire collective qui se transmet ou non) (Clot, 2012). Dès lors, force est de constater que la clinique de l'activité tend à faire émerger les tensions pouvant exister entre les différentes dimensions du travail précitées. L'étude de l'activité se fait à travers le prisme du social quand le « transpersonnel » vient s'intercaler entre le personnel et l'impersonnel. Autrement dit, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, il existe une réorganisation de la tâche modelée par les collectifs professionnels :

Une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite. (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 2)

Mais, si le courant de la clinique de l'activité étudie l'activité des sujets au travail, il met au premier plan le développement des activités du sujet et ses empêchements, ou encore le développement du pouvoir d'agir des sujets en situation de travail (Mouchet, 2016). À ce titre, Clot *et al.* (2017) estiment que plusieurs contraintes de l'activité de travail doivent être cherchées à partir des conflits qu'elles imposent aux individus. Ainsi, à la distinction entre tâche et activité, empruntée à l'ergonomie (Leplat & Hoc, 1983), il faut rajouter celle entre l'activité réelle et de l'activité réalisée. La démarche relève alors d'une clinique selon laquelle l'activité réalisée n'est qu'une part infime de l'activité possible. Le réel de l'activité, plus vaste que l'activité réalisée, est fait des activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire de contre-activités. C'est :

Ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir - le drame des échecs - ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter - paradoxe fréquent - ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent refaire ou défaire. (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000, p. 2)

La clinique de l'activité prend en compte la dimension sociale du travail comme moteur du développement ou comme grain d'analyse de l'activité. En effet, dans le travail, l'action d'un individu reste connectée à celle d'autres individus qui nourrissent des attentes à son égard. Et c'est précisément la raison pour laquelle cet individu arrive à donner un sens à son travail et à rechercher l'efficacité. On peut ainsi considérer que cet individu fait partie intégrante d'un réseau social qui juge de son travail et de ses actes. Ce réseau permet l'établissement d'un dialogue qui vise l'atteinte d'un but commun. Ici, la clinique de l'activité cherche à développer les ressources de l'individu au travers des dilemmes et conflits de l'activité de travail. Selon Quillerou-Grivot et Clot (2013), ces conflits, propres à l'activité humaine, obligent le travailleur à remettre en question ses prérequis. Ils peuvent être source de développement pour transformer la situation de travail.

Puisque la clinique de l'activité cherche à développer le pouvoir d'agir des travailleurs pour leur permettre une prise en main de leurs métiers, elle décide de les placer au cœur de l'intervention, comme porteurs de transformations durables. Dans cette perspective, ce sont l'action et la transformation des individus qui sont visées, la connaissance et la compréhension

étant secondaires (Van Der Maren, 2009). Pour développer ce pouvoir d’agir, les cliniciens de l’activité se basent sur la méthode de l’auto-confrontation croisée et de l’instruction au sosie. Ici, la proposition faite aux travailleurs est de mettre en discussion leur métier, leurs valeurs, leurs manières de faire, en se basant sur leurs pratiques individuelles et collectives. La finalité est d’outiller chacun et d’engendrer des changements dans l’organisation du travail. C’est ainsi que Clot (2006) définit l’auto-confrontation croisée de la manière suivante :

En réalité il s’agit, autour d’une trace vidéo de l’activité, de nouer un dialogue entre des professionnels deux à deux, par binômes, puis en démultipliant les binômes. Et ce, afin de restaurer dans un collectif demandeur et entre « connaisseurs » du travail, des controverses professionnelles. (p. 169)

Pour lui, de telles « disputes » de métier visent le renouvellement de leur pouvoir d’agir en dotant le collectif d’une meilleure voix. C’est une dispute professionnelle réglée durant laquelle une mise à disposition de l’activité par l’image permet de la « refaire à blanc » pour la rendre plus disponible à chacun. Ainsi, la priorité se concentre sur l’activité elle-même. Elle devient alors une des possibilités dans l’ensemble de celles qui auraient pu être accomplies ou pourraient l’être.

Il s’agit en quelque sorte de faire passer le travail réalisé d’un travailleur à l’autre à des fins de décantation. Il s’agit aussi, du coup, de contraindre nos interlocuteurs à s’exercer à séparer en eux-mêmes et entre eux le travail et le travailleur ; à séparer le discours convenu du déjà dit et du prêt-à-penser – centripète et monologique – de ce qui, dans le réel, est difficile à dire et à penser. Ce travail de séparation est au principe d’une clinique de l’activité qui cherche à restaurer la capacité commune de création en organisant l’insistance de l’activité ordinaire dans le dialogue après-coup. (Ibid, p.170)

En définitive, le recours à la vidéo dans les dispositifs d’auto-confrontation utilise le social de la verbalisation comme moyen de développement de l’expérience et des individus eux-mêmes. Dans le cas du cours d’action, c’est le commentaire direct du travailleur sur son activité qui est recherché alors que la clinique de l’activité cherche la source d’un pouvoir d’agir qui naît de la confrontation de son action à d’autres possibles. Aussi, l’activité soumise à l’analyse, devant d’autres observateurs (chercheur ou collègues), est alors l’occasion d’une nouvelle expérience qui ouvre le spectre soit à l’attribution d’un sens aux actes posés, soit à

d'autres activités rivales, peut-être empêchées et non vécues. Ainsi, la construction de sens et le partage d'expériences communes au sein d'un collectif de travail rendent le cours d'action et la clinique de l'activité très intéressante dans la perspective de formation des professionnels.

Le recours au cours d'action et à la clinique de l'activité au CFA soulève plusieurs points importants au regard de l'objectif de la présente recherche. Tout d'abord, d'un point de vue conceptuel s'agit-il simplement de faire verbaliser pour avoir accès aux attentes de l'apprenti dans des situations captées par vidéo ou de développer une capacité d'agir dans un environnement de travail ? Puis, d'un point de vue méthodologique cela appelle à la captation et à l'analyse de traces d'activité pertinentes dans chacune des entreprises où sont implantés les apprentis. Outre l'expertise audiovisuelle, le recours à de tels dispositifs implique des contraintes importantes sur le travail du formateur (*i.e.*, en termes de temps, de matériel, d'analyse, de déplacements, d'exploitation, etc.). Ensuite, et comme l'expliquent Cesari Lusso et Snoeckx (2015), confronter le travailleur aux traces vidéo de son activité c'est le positionner, en qualité d'observateur de lui-même, dans une posture de distanciation. Dans une telle posture, le risque encouru est la verbalisation par l'intéressé de simples commentaires sur le prescrit qui se réduisent à ce qu'il a déjà lui-même conscientisé de ses actions. La trace vidéo captée de l'activité ne représentant que la face visible des savoirs d'expérience, une dimension importante de la subjectivité demeure non documentée. À ce stade, l'accès à une description fine du procédural de l'action effective et de ce qui l'a orientée pourraient être limités. Enfin, dans le cas de l'auto-confrontation croisée :

D'une subjectivité d'observateurs experts d'une réalité professionnelle, il y a un glissement vers un discours sur le métier. (Cesari Lusso & Snoeckx, 2015, p. 35)

La situation ne sert pas, dans le cas d'espèce, à décrire une pratique effective, mais n'est qu'une excuse pour débattre à partir de ce que le professionnel en connaît.

Dans cette thèse, le chercheur ne fait donc pas appel à ces deux méthodes, ni à la vidéo. Dans le projet d'une prise en compte de la subjectivité comme ressource dans la formation des apprentis c'est l'accès à la description détaillée du procédural de l'action qu'il privilégie. C'est ici la dimension singulière de la situation, la prise de conscience de l'implicite qu'elle véhicule et la documentation de la pensée privée de l'apprenti qui positionne la psychophénoménologie comme cadre théorique privilégiée dans l'accompagnement des apprentis au CFA. C'est en effet le versant implicite de l'activité productive qui guide ce choix. Ainsi, pour le formateur, non seulement la perspective de disposer d'un outil qui permet de documenter ce qui n'est pas

directement observable, lorsqu'aucune trace de l'activité n'est disponible, est réjouissante, mais la mise à jour de savoirs d'expérience, en accordant une place prédominante au point de vue du sujet qui a vécu l'action, permet d'orienter les situations de formation. En effet, plutôt que de prendre appui sur des traces pour commenter le réel ou l'expliquer, il s'agit ici de rendre intelligibles les logiques intrinsèques des apprentis afin de faire émerger les facteurs d'efficacité de l'action. Le projet n'est donc pas de rationaliser l'expérience en émettant des généralisations sur ce qui est déjà conscientisé ou de provoquer des controverses sur le métier, mais, pour paraphraser Schön (1996), de documenter la subjectivité afin de provoquer la prise de conscience « des savoirs cachés dans l'agir professionnel ». Dans ce cadre-là, la psychophénoménologie apparaît le choix le mieux adapter pour analyser l'activité productive dans le but de continuer l'activité constructive de l'apprenti.

B. Documenter la subjectivité sans trace de l'activité

Créé par Pierre Vermersch en 1996, le terme psychophénoménologie fait référence à un programme de recherche qui étudie le champ de la subjectivité selon un angle particulier : l'étude rigoureuse de la pensée privée (Vermersch, 2012). Cette étude de la subjectivité vise le comportement et la cognition privée en s'appuyant sur une démarche qui intègre le questionnement d'un sujet sur son vécu au travers d'une introspection guidée. Ainsi, la psychophénoménologie s'est construite, de fait, en opposition à la psychologie expérimentale qui produit des données par inférences à partir de traces observables et mesurables extérieures au sujet en activité. Ce programme, mené au sein du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX 2), a su progressivement réhabiliter la subjectivité en tant qu'objet de recherche en dotant les sciences humaines et sociales d'un outil pertinent pour comprendre l'activité humaine : l'entretien d'explicitation.

1. Le point de vue en première personne

Lorsqu'il s'agit de recueillir des données sur l'activité d'un sujet, Vermersch et Maurel (1997) font la distinction entre trois points de vue. Dans un point de vue en première personne des informations sont produites par la personne elle-même concernant son propre vécu. Un point de vue en deuxième personne, quant à lui, implique un accès indirect à l'expérience de celui qui vit l'action notamment au travers de son discours (*e.g.*, l'intervieweur en entretien d'explicitation). Enfin, le point de vue en troisième personne fait référence à des données produites par une personne extérieure sans se préoccuper de ce que peut dire celui qui vit l'action de son expérience. Si l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et la clinique de l'activité (Clot, 2008) utilisent les points de vue à la deuxième et à la troisième personne

dans l'analyse de l'activité en contexte réel, l'originalité de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) est de permettre d'y intégrer le point de vue à la première personne. La recherche de Mouchet (2003, 2018) en est un bon exemple. En effet, dans ses recherches, afin de rendre saillantes les prises de décisions tactiques de joueurs de rugby d'Élite 1, le chercheur utilise une triangulation en combinant des entretiens d'explicitation (point de vue à la première et deuxième personne) et une analyse vidéo des séquences de jeu (point de vue à la troisième personne). Les données ainsi obtenues sont alors non seulement source de pistes pour l'intervention (pour le joueur et l'entraîneur), mais permettent également une co-construction d'un référentiel commun. C'est notable, une telle approche est l'occasion de rendre intelligible l'expérience vécue en situation de manière individuelle aussi bien que collective. Ici, plus qu'un programme, Mouchet (2003) définit la psychophénoménologie comme :

Une discipline qui décrit, conceptualise, modélise la subjectivité, tout en offrant une technique de verbalisation de cette dernière à travers l'entretien d'explicitation. (p. 96)

Son intérêt premier est de permettre la prise en compte de la dimension subjective et implicite d'une expérience vécue pour la rendre intelligible. Pour Mouchet (2018), avoir recours au seul point de vue en deuxième personne favorise chez l'interviewé l'emploi de généralités dans le discours et des difficultés à spécifier ses actions dans une situation singulière. Si l'on se réfère par exemple à l'utilisation faite de la vidéo dans l'entretien d'auto-confrontation, force est de constater qu'elle demande au sujet de se mettre à distance de lui-même en se considérant comme un acteur en partie étranger à sa propre action. On peut imaginer que ce qui est suscité est alors une position de parole explicative du réel telle qu'elle a déjà été conscientisée par le sujet.

Pour comprendre l'intérêt de la psychophénoménologie pour le point de vue en première personne, qui la démarque de l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008), il faut s'intéresser à ses fondements théoriques. En effet, la discipline trouve, en grande partie, ses fondements dans les travaux d'Husserl (1950) en philosophie et de Piaget (1974a, 1974b) en psychologie. Elle emprunte à Husserl (1950) les concepts de « conscience », de « rétention » et de « passivité ». L'idée étant qu'un individu, lorsqu'il vit, mémorise de manière permanente et passive ce qui lui arrive. Son vécu fait alors l'objet d'une saisie attentionnelle et laisse une trace en mémoire, qu'il en soit conscient ou non (Vermersch, 2012). Ici, la psychophénoménologie fera une distinction entre les concepts de conscience pré-réfléchie et de conscience réfléchie, avec passage possible de la première vers la seconde

par le moyen de l'entretien d'explicitation (Ede). Pour Vermersch (2011), le principal objet de recherche est alors la conscience. En effet, il se base sur les observations de la phénoménologie d'Husserl qui soulignent qu'un individu peut avoir conscience du monde sans pour autant être conscient d'être conscient, puis sur la distinction que fait Sartre (1936) entre une conscience pré-réfléchie, non conceptualisée, et son contraire, une conscience réfléchie. Dès lors, Vermersch (2011), envisage la conscience selon une organisation tripartite qui comprendrait un noème (un contenu), une noèse (un acte cognitif qui cible le noème) et un ego (un sujet qui cible le contenu en question). Ainsi, la conscience doit être appréhendée en fonction d'un sujet qui vise un contenu dans un acte cognitif particulier, le tout dans un contexte singulier. En se basant sur une telle approche, Mouchet (2016), désigne le lien entre la psychophénoménologie et l'activité en contexte réel comme étant l'étude de la subjectivité en acte. C'est-à-dire, la prise en compte des actions, mentales, mais aussi motrices, mises en œuvre par un sujet, dans le but de rendre intelligible sa logique propre. La présente étude trouve un intérêt dans cette notion de subjectivité en acte dans la mesure où le retour sur l'activité productive permet à l'apprenti de se développer tout en lui offrant le statut d'expert sur son vécu.

Mais avant de détailler ce point, il est nécessaire de comprendre l'utilité pour Vermersch (2012) de convoquer les travaux de Piaget (1974a, 1974b) pour permettre au sujet d'opérer une prise de conscience en passant d'une conscience pré-réfléchie à une conscience réfléchie. En effet, Piaget (1974a, 1974b), qui étudie la prise de conscience des sujets lors de la conduite d'opérations pratiques souligne que :

L'action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir considérable, car s'il ne s'agit que d'un savoir-faire et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée.

(p. 275)

En d'autres termes, un sujet n'a pas besoin d'être conscient de ce qu'il fait pour réussir une action. En revanche pour Piaget (1974b), comprendre cette action nécessite, pour ce sujet, de passer par une conceptualisation de cette action, donc : un effort d'abstraction. Il va donc appeler abstraction réfléchissante le fait pour un sujet de passer du plan d'une connaissance en acte (d'un savoir-faire disposant d'une dimension cachée pour celui-là même qui effectue l'action) sur le plan de sa représentation *via* une conceptualisation. Il faut donc comprendre l'abstraction comme un processus constructif qui permet une modification psychologique de l'individu en tirant parti du passage d'informations d'un plan inférieur (pour être réfléchi au sens optique du terme) vers un plan supérieur. Cette abstraction réfléchissante, que Vermersch

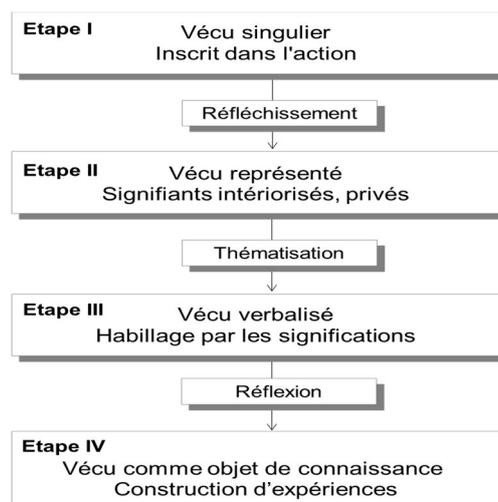
(2011) nomme réfléchissement, devient alors un processus permettant la conscientisation d'un vécu. Elle est possible grâce à un retour du sujet sur l'action et se poursuit par un processus de rationalisation de l'information conscientisée appelé réflexion. Il est possible ici de faire le parallèle avec la proposition de Pastré (2011b) qui appelle à tisser un lien entre activité productive et activité constructive de manière à favoriser du développement chez les individus. En effet, selon Vermersch (2012) la conscience réfléchie est celle qui est utilisée lorsqu'un sujet réfléchi à quelque chose (au sens classique du terme). Une telle conscience fonctionne selon la prise d'information déjà à disposition et permettant de raisonner, de faire des rapprochements ou de thématiser. A l'inverse, la conscience prérefléchie est celle qui se mobilise dans l'action sans que le sujet ne soit « conscient » (au sens habituel du terme). C'est une conscience dont les actes n'ont pas encore fait l'objet de mise en mot. Ils sont non loquaces, mais toujours présents parce que vécus et sédimentés. Ils sont ainsi accessibles à certaines conditions *a posteriori* grâce à un retour rétrospectif qui permet leur prise de conscience.

Fort des idées énoncées par la phénoménologie de Husserl (1950) et des travaux de psychologie de Piaget (1974), Vermersch (2011) s'attache à développer une technique permettant d'investiguer le vécu d'un sujet. Le concept de vécu est alors au centre de la démarche de l'entretien d'explicitation. Vermersch (2016) le définit comme un épisode de la vie d'un seul et unique individu. Ce vécu est obligatoirement singulier et s'inscrit dans le temps par sa durée et son organisation en étapes successives. Ainsi, selon lui, le vécu possède une large dimension implicite, car d'une part, un individu mémorise de manière passive ce qui lui arrive (c'est la rétention) sans pour autant avoir conscience qu'il a conscience, d'autre part, lorsqu'il agit, un pan de son action lui demeure aveugle (l'action étant une connaissance autonome). Cette vision se rapproche d'ailleurs de celle de Barbier (2013) qui définit le vécu comme :

Les transformations immédiates qui s'opèrent chez un sujet à l'occasion de son activité. Il constitue la trace, provisoire ou durable, chez les sujets de leur(s) interaction(s) avec leur environnement par l'intermédiaire de leur activité [...]. La principale caractéristique du vécu est d'avoir en tant que tel un statut préreflexif et antéprédicatif : il peut n'être ni reconnu ni identifié par le sujet. (p. 15)

Vermersch (1996) modélise le processus de conscientisation du vécu qui permet de passer du prérefléchi (connaissance en acte) au réfléchi (conscience réfléchie) dans la figure 4 ci-dessous.

Figure 4. Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi (Vermersch, 2011)



Ainsi, à l'étape 1 (Cf. figure 4 ci-dessus), Vermersch (2000) explique qu'il y a du « conscientisable », soit des informations en acte que le sujet ne sait pas verbaliser seul. Cependant, avec la médiation experte d'un intervieweur qui prend à sa charge le guidage jusqu'à l'étape 4 (Cf. figure 4 ci-dessus), il est possible d'opérer un réfléchissement pour permettre aux informations de devenir conscientisées donc verbalisables.

Ce passage, que l'on peut nommer encore processus de conscientisation réflexive, est une transformation du sujet à son vécu, un acte de soi à soi, un travail avec soi sur soi. (Vermersch, 2000, p. 272)

L'implication est ici forte pour son utilisation en CFA. En effet, une telle approche ouvre la possibilité de viser une activité productive en entreprise pour permettre la conscientisation de savoirs d'action (Barbier, 1996), de schèmes (Vergnaud, 1985) ou encore de modèles opératifs (Pastré, 2011a). Elle permet au formateur de CFA, en redonnant une place primordiale au vécu de l'action, de permettre à l'apprenti de verbaliser des éléments implicites, encore non loquaces, lors de la réalisation de la tâche. Ce vécu, alors représenté et verbalisé, devient alors un objet de connaissance. Fort de ce principe, la psychophénoménologie va ainsi utiliser l'entretien d'explicitation comme outil pour analyser l'action d'un individu en cherchant à accéder à son expérience subjective, à des vécus spécifiés et réels, et à les décrire en mettant au premier plan de sa méthodologie le point de vue en première personne (Vermersch, 1996). Le point de départ d'une telle démarche est alors :

Le besoin de clarification des processus intellectuels mis en œuvre par les sujets quand les observables étaient insuffisants pour faire des inférences sur ces processus invisibles. (Vermersch, 2016, p. 559)

2. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Ede) est une forme particulière d'entretien qui crée un cadre pour « la verbalisation de l'action » (Vermersch, 2011). C'est un outil qui repose sur plusieurs techniques visant la mise en mots, après coup, par un sujet du déroulement de sa propre action pour en faire émerger les éléments implicites (Maurel, 2008). Il faut alors souligner le rôle décisif joué par un accompagnateur pour aider ce sujet à accéder à cette part d'implicite contenue dans son vécu, chose qu'il ne saurait faire seul, au départ, si l'on accepte que l'action est une connaissance autonome (Piaget, 1974b). L'entretien d'explicitation est donc tout à la fois une technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise, grâce à une description détaillée, à recueillir de l'information sur une activité passée bien déterminée. Il apparaît donc pertinent de l'utiliser dans le cadre de la formation au CFA au regard de l'objet de la présente étude. En effet, si la prise en compte de la subjectivité comme ressource en formation est soulignée, le passage d'une logique de juxtaposition de temps de formations à une logique d'articulation apparaît tout aussi important. Dans cette optique, si la DP fait la proposition d'inscrire plus fortement la situation de travail au centre des apprentissages, l'entretien d'explicitation présente à ce titre plusieurs intérêts. Premièrement il donne la possibilité d'analyser l'activité passée en l'absence de traces, incorporées et momentanément en conscience préréfléchie, mais susceptibles d'être explicitées, ce qui apporte une réponse à la question posée en introduction : au CFA, comment composer avec une action révolue, difficile à décrire et réalisée en entreprise par l'apprenti alors même que le formateur n'y a pas assisté ? Deuxièmement, il permet la prise de conscience des éléments implicites du vécu, soit le moyen d'exploiter les savoirs d'expérience en levant les obstacles d'opacité de l'action si souvent mentionnés. Troisièmement, il valorise les logiques intrinsèques en favorisant le point de vue à la première personne, cette donnée paraît importante dans une perspective de développement de l'individu et de respect de ses logiques propres dans l'action.

Bien que présentant des avantages au regard des objectifs de la recherche, l'attention doit être attirée sur le fait que l'Ede n'en demeure pas moins une technique non intuitive qui demande une formation afin d'être utilisée correctement. Vermersch (1991) insiste sur les contraintes relationnelles fortes qu'implique la conduite d'un tel entretien. En effet, dans la mesure où le sujet est guidé vers un objectif précis, il n'est pas laissé libre de tout raconter : il est canalisé par l'intervieweur. Afin d'accéder à la pensée privée du sujet, certaines règles fondamentales sont observées parmi lesquelles une gestion fine du rapport entre l'intervieweur et son interlocuteur et la formalisation d'un contrat de communication. Comme dans tout autre

entretien, l'Ede renvoie à tous les aspects de la communication nécessaires pour établir une relation duelle entre un intervieweur et son interviewé, à savoir : l'écoute, la gestion de la voix, la posture, la gestuelle, etc. Ce qui lui est cependant propre est l'établissement d'un contrat de communication qui distribue les rôles de chacun, demande l'accord préalable pour accéder à la pensée privée de l'interviewé et induit une passivité nécessaire pour lui éviter tout effort de mémoire. Ce contrat de communication se formule de la manière suivante : « Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu ... » (Martinez, 1997).

Dans la mesure où l'Ede cherche à attribuer une valeur de vérité à la verbalisation recueillie, il prend toujours comme référence une activité ou une situation effective. Le sujet doit faire référence à un moment vécu spécifié, soit unique, dans le déroulement de l'action. Le but ici est d'éviter les généralisations et les formalisations qui arrivent souvent lorsqu'un sujet aborde une activité répétitive ou à caractère générique comme cela est souvent le cas dans le milieu professionnel. Viser un vécu singulier évite donc de se référer à une classe de vécu, qui ne demeure pour Vermersch (2014, p. 206) : « Qu'une catégorie logique, pas un vécu, je ne vis jamais une classe de vécus ». L'apprenti ne vit jamais toutes les fois où il fait une permanente dans le salon de coiffure dans lequel il est en immersion, chaque vécu de réaliser une permanente est singulier et unique. Il dépend non seulement du caractère situé de l'action, mais également de son caractère incarné. D'ailleurs, Barbier (2013, p.15) insiste bien sur le fait que « le vécu n'est pas dissociable du cours même de l'activité, il survient dans et par l'activité ».

Toutefois, la seule référence à une situation spécifiée ne suffit pas à garantir que le sujet se représente fidèlement la situation (Cf. étape 2 de la figure 4). L'autre point important est qu'il doit être en évocation de son action ou en « position de parole incarnée ». C'est-à-dire faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente. Pour Vermersch (2000) être en évocation c'est remplacer la perception par la représentation en étant plus présent à une situation passée qu'à la situation présente. Contrairement à l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et à la clinique de l'activité (Clot, 2008), ce n'est pas le discours sur le mode explicatif sur une activité passée ou sur ce qui aurait pu être fait qui est recherché, mais bien le contact sensoriel avec le moment passé dont parle le sujet comme s'il le revivait. Le sujet n'est donc pas confronté à des traces vidéo de son activité (qu'il serait tenté de commenter), mais à son vécu qu'il redécouvre par introspection.

L'intervieweur se base sur des signes pour repérer cet état d'évocation :

- L'un des indicateurs principaux est le décrochage du regard. Ainsi lorsque le sujet contacte son expérience, il tourne son attention vers lui-même en étant beaucoup

plus présent à la situation de référence qu'à la relation duelle avec son intervieweur. La direction du regard s'organise sur un autre mode que celui du contact visuel avec celui qui accompagne. Cette prise en compte des gestes oculaires a été popularisée par la Programmation neurolinguistique (PNL) et reprise pour l'Ede. Le décrochage du regard indique à l'intervieweur que le sujet contacte son vécu à la recherche d'informations ;

- Le ralentissement du rythme de parole qui indique également une recherche mentale d'informations. C'est le résultat d'un passage de connaissances en acte, pas encore conscientisées, à une mise en mots progressive de ce qui a été vécu. À ce stade, les silences sont plus fréquents et la verbalisation contient moins de généralisations (c'est la thématization, cf. figure 4) ;
- Enfin, la reproduction de gestes faisant écho à ce que le sujet verbalise doit montrer une congruence entre le verbal et le non verbal. C'est ici un des critères qui donne une valeur de vérité à la verbalisation dans la mesure où le vécu exposé se traduit en simultané par des gestes qui coïncident avec le récit, comme si le sujet reproduisait l'action passée au présent. C'est ce que l'Ede nomme la présentification.

Mais si l'Ede se centre prioritairement sur la verbalisation du vécu de l'action passée, il est intéressant de comprendre quelle est cette dimension du vécu explorée et ce qui explique un tel positionnement. Pour Vermersch (2011), il existe plusieurs domaines de verbalisation ayant trait à des facettes de l'expérience d'un sujet. Il distingue trois orientations prises par le sujet lorsqu'il aborde son vécu :

- Une orientation descriptive : où le sujet décrit, aussi fidèlement qu'il le peut, une réalité particulière, qu'elle soit interne ou externe à sa personne ;
- Une orientation conceptuelle : où la priorité est laissée au savoir et à la rationalité lorsqu'une situation concrète est évoquée ;
- Une orientation imaginaire : où à partir d'une création, le sujet accueille des productions spontanées pouvant l'amener vers le « monde des symboles, de l'imagination, voire des fantasmes ». (p. 42).

L'entretien d'explicitation décide d'adopter l'orientation descriptive où selon Vermersch (2011) l'activité cognitive du sujet est principalement orientée vers un référent concret permettant un réfléchissement (dans le cas qui intéresse cette recherche, l'activité

productive). Ce domaine de verbalisation descriptive comprend lui-même trois aspects du vécu à savoir :

- La verbalisation du vécu émotionnel : avec une centration sur la personne et son implication personnelle. Ce qui compte c'est la relation subjective qu'entretient le sujet avec la dimension émotionnelle contenue dans son discours ;
- La verbalisation du vécu de la pensée privée ou aperception : qui concerne la conscience que le sujet a de son fonctionnement mental ;
- La verbalisation du vécu de l'action : qui concerne « la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but » (Ibid., p. 41).

Vermersch (2011) rappelle que même si ces trois aspects sont en relation, ils ne se confondent pas. L'Ede va investiguer le vécu de l'action, car c'est en arrivant à la description fine de cette dernière qu'il est offert au sujet de la découper en actions élémentaires et de découvrir les fonctions qu'occupent à leur tour ces actions élémentaires dans le déroulement global de l'action : actions de prise d'information, d'identification, de prise de décision, de réalisation ou d'exécution. Si la notion d'action semble importante en psychophénoménologie, pour paraphraser Vermersch (2011), c'est parce que dans la perspective constructiviste de Piaget (1974a), où la construction du sujet se fait en interaction avec le monde, savoir ce que fait un sujet permet de comprendre sa représentation du monde et ce que ce dernier sait faire. De plus, pour saisir le résultat produit par ce sujet et le déroulement de son action, il devient important d'en connaître le cheminement. Comprendre cette action passe donc par l'accès à la réalité de l'action effective, tel que l'on peut la saisir par l'observation, par le recueil des traces ou par la verbalisation. Ce que vise donc la psychophénoménologie, c'est une action, soit :

Une « organisation singulière d'activités ordonnée autour d'une intention de transformation du monde physique, mental ou social, présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires. (Barbier, 2011, p. 24)

Et dans cette action, c'est encore la dimension du vécu de l'action qui est visée.

Ainsi, une fois toutes les conditions réunies pour permettre l'analyse de l'activité, c'est le vécu de l'action (concept de procédural, cf. figure 5 ci-dessous) qui va intéresser l'intervieweur. Vermersch (2011) établit un système de questionnement dans lequel le procédural, au centre, vient être alimenté par d'autres catégories d'informations : les satellites de l'action. Ainsi, s'intéresser à l'effectuation d'une tâche particulière, c'est accorder de l'importance aux actions effectives, à leur enchaînement, leurs successions. Mais c'est également s'intéresser aux savoirs théoriques qui aiguillent l'action, aux buts poursuivis, au contexte de réalisation et parfois aux jugements qui souvent empêchent au sujet de s'impliquer, de se livrer. Dans le système de l'apprentissage le formateur de CFA, formé à l'Ede, questionne alors l'apprenti sur son vécu d'entreprise selon le schéma suivant :

Figure 5. Le système des informations satellites de l'action au CFA adapté de Vermersch (2011)

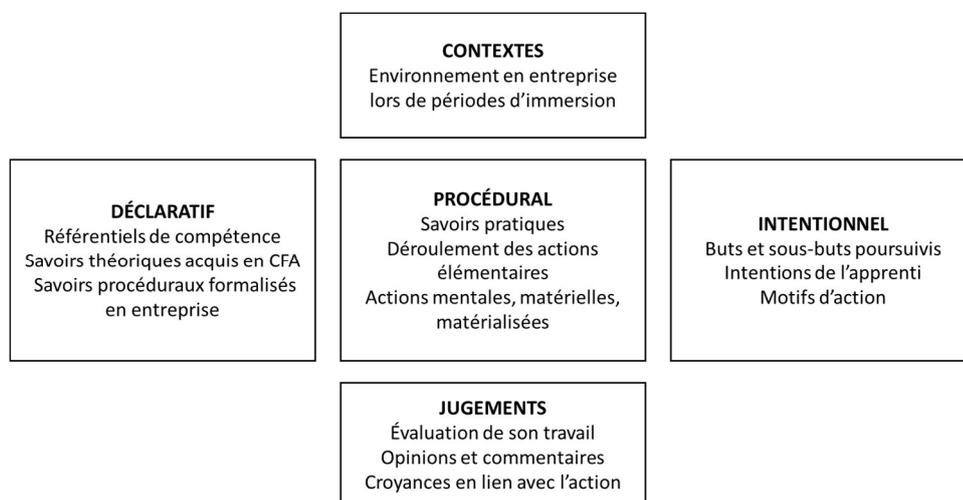
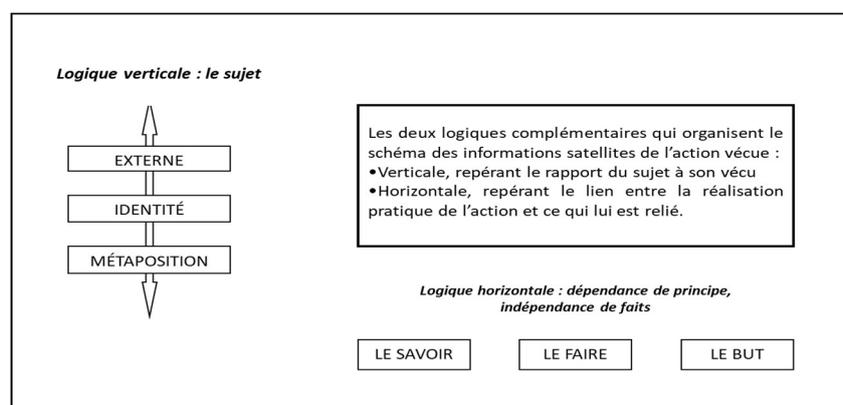


Figure 6. Logique d'organisation des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 2011)



Les figures 4 et 5 (Cf. ci-dessus) montrent bien ce que vise l'intervieweur en psychophénoménologie lorsqu'il cherche à analyser l'activité du sujet : la dimension du

procédural. Aussi, décrire le « faire », permet de découvrir les savoirs fonctionnels réellement utilisables dans l'action. Cela permet également de mettre à jour la chronologie des actions et leur fragmentation en actions élémentaires plus ou moins fines. Par opposition, si l'interrogation ne porte que sur les satellites de l'action, sans prendre en considération le procédural, rien ne permet d'affirmer que les informations recueillies sont celles utilisées de manière effective dans l'action. Par exemple, la seule verbalisation du but renseigne sur le but conscientisé poursuivi dans l'action sans savoir s'il représente le but effectif au moment de la réalisation de l'action. De la même manière, interroger l'interviewé sur ses connaissances théoriques, n'indique en rien si ces connaissances sont réellement utilisées en acte, et donc si l'action est légitimée.

Ainsi, l'Ede s'appuie sur des vécus passés singuliers en donnant la priorité à la dimension procédurale de l'action. Son questionnement, qui s'inscrit dans le cadre d'un entretien *a posteriori*, fait donc appel à la mémoire du sujet. En effet, il faut se rappeler que l'interviewé n'est pas soumis à des traces d'activité (comme en entretien d'auto-confrontation), mais vise un moment spécifié (l'activité productive). Theureau (2010) reconnaît à ce propos qu'en faisant l'impasse sur l'aide à la remise en situation, que peuvent constituer les enregistrements du comportement et les traces laissées par l'activité, l'Ede permet une mise en évocation libre au travers des modalités sensorielles mobilisées par l'interviewé (*e.g.*, modalité kinesthésique, dialogue interne, modalité visuelle, etc.). Cependant, cette absence de traces, présentées au moment de la verbalisation, doit être contournée par un questionnement habile de l'intervieweur, capable de faire retrouver à l'interviewé ces modalités sensorielles qu'il a effectivement mises en œuvre durant son activité. Le projet de l'Ede est alors d'aider le sujet à revivre l'activité productive, comme s'il y était de nouveau, sans le mettre en position active de rappel, où il n'accéderait qu'au « déjà conscientisé » et prendrait son activité comme objet d'étude.

Pour y parvenir, l'intervieweur va cibler « une mémoire concrète, vivante, contextualisée de manière spécifique à une situation précise » (Vermersch, 2011, p. 97)

Cette mémoire concrète se définit comme :

La mémoire du vécu dans tout ce qu'elle comporte de sensorialité et le cas échéant d'émotion. Cette mémoire est expérimentée par le sujet comme particulièrement vivace, au point de lui donner parfois l'impression subjective de revivre le passé. En ce sens, elle s'oppose très clairement, du point de vue subjectif, à la mémoire intellectuelle

basée sur le savoir sans connotation personnelle ou sans lien avec un vécu particulier. (Ibid, p. 100)

Fort de ce principe, le questionnement d'explicitation cherchera donc à :

- Guider le rappel vers une situation spécifiée ;
- Guider vers l'évocation sensorielle ;
- Éviter toute recherche volontaire du contenu à se rappeler ;
- Assurer un guidage avec un fractionnement assez fin pour ne pas solliciter la mémoire habituelle.

En définitive, dans le champ d'études de l'activité humaine, la psychophénoménologie, légitime la subjectivité comme objet scientifique. Son outil, l'entretien d'explicitation, permet la description fine du vécu de l'action afin de rendre « conscientisable » la part implicite des connaissances en acte. Cette orientation a permis d'ouvrir la voie à des recherches qui redonnent l'expertise à celui qui vit l'action. Aussi, certains travaux suscitent l'intérêt de cette recherche doctorale, car ils s'intéressent à la formation d'adultes et répondent à des enjeux de professionnalisation. Le fait qu'ils s'inscrivent dans des secteurs sociaux différents témoigne de la grande diversité de l'utilisation de la psychophénoménologie. L'axe privilégié par les chercheurs, et qui nourrit la présente étude, est celui qui favorise le partage d'expériences subjectives et la construction des compétences chez les professionnels. Ainsi, la recherche de Cazemajou (2014) interroge la logique de la décomposition du mouvement en danse lors de la formation de chorégraphes. Balas-Chanel (2014), pour sa part, montre l'intérêt du recours à l'explicitation pour mettre à jour les compétences dans le domaine de la santé ou dans le cadre de la Validation des Acquis d'Expérience (VAE) quand Crozier (2013) s'intéresse à la pratique réflexive en collectif, alors que Faingold (2008, 2014) développe des ateliers de professionnalisation pour souligner la professionnalité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Mouchet (2015, 2016, 2018), quant à lui, développe un dispositif en spirale qui valorise le partage d'expérience dans un collectif d'entraîneurs à partir du vécu subjectif de certains d'entre eux. On peut également citer Mouchet, Demeslay et Bertrand (2017) qui étudient l'activité décisionnelle des médecins urgentistes en situation complexe de régulation au Samu centre 15.

C'est donc dans la lignée de ces travaux multiples que cette recherche s'adosse à la psychophénoménologie pour analyser l'activité. En effet, tout d'abord, de la même manière que les chercheurs mentionnés supra, la préoccupation de la présente recherche est d'accéder aux

dimensions provisoirement non conscientes de l'activité productive, comme les actions élémentaires, les prises d'information, qui relèvent d'une conscience préréfléchie. De plus, elle s'inscrit également dans une volonté de placer celui qui vit l'action en position d'expert, en lui offrant un point de vue en première personne sur son propre vécu. Enfin, elle propose d'arpenter une voie déjà ouverte par Faingold (2008) et dans un registre moins connu de la psychophénoménologie, celle du partage d'expériences subjectives et de la construction des compétences chez des collectifs de professionnels.

C. De l'analyse de l'activité à l'analyse de pratiques

1. L'analyse de pratiques

Cette étude emprunte à Champy-Remoussenard (2005) sa définition de l'analyse de l'activité. C'est en effet :

Une méthode pilotée par des experts qui s'appuient sur des concepts et des méthodes d'investigation scientifique afin d'investiguer les activités humaines au travail, avec ou sans la participation des professionnels. (p. 32)

Ainsi, l'adossement théorique et la conception qu'adopte l'expert de la notion d'activité influencent fortement sa démarche d'analyse, les observables recueillis et les mécanismes mis en lumière chez le sujet étudié. Mais notons que, dès lors que cette analyse de l'activité est utilisée après-coup, sous la forme d'un dispositif de formation qui offre un cadre d'échanges entre des acteurs, elle s'inscrit dans le champ de l'analyse de pratiques. La frontière entre l'analyse de pratiques et l'analyse de l'activité n'en demeure pas moins difficilement perceptible, tant il est vrai que dans les deux cas, les démarches visent souvent la transformation du vécu en expérience en favorisant l'échange entre les acteurs (Champy-Remoussenard, 2005). L'une des distinctions que fait cette thèse entre les deux expressions, même si ce n'est pas la seule, tient du statut des acteurs. En effet, dans un dispositif de formation qui vise le retour sur l'activité effective, l'expert mène une analyse de l'activité en s'appuyant sur une méthode quand le sujet, guidé par l'expert, analyse sa pratique en s'aidant de ses pairs. Altet (2000, p. 27) le souligne en définissant l'analyse de pratiques comme « une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée ». Une autre distinction, soulignée par Vermersch (2015), est que l'analyse de pratiques possède un volet d'aide au changement. En effet, l'analyse poursuit avant tout une pratique réflexive en s'aidant de la

socialisation. Autrement dit « partager sa pratique avec d'autres fait découvrir la pratique des autres » (Vermersch, 2015, p. 125).

L'analyse de pratiques a connu un essor important ces dernières années dans les milieux de la formation professionnelle (Altet, 2000, Tourmen, 2014). L'expression est non seulement polysémique, mais représente des démarches variées. Elle peut être indifféremment retrouvée sous l'appellation « analyse des pratiques » (au pluriel), « analyse de pratiques » ou encore « analyse de pratique » (au singulier). Tout comme Altet (2000) c'est l'expression « analyse de pratiques », qui est retenue pour cette recherche, car elle suggère le travail en groupe sur plusieurs pratiques individuelles particulières, un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, singulières et contextualisées. Cette analyse de pratiques est :

- Une démarche groupale qui permet à un individu d'analyser les activités mises en œuvre dans un vécu singulier devant un groupe de pairs en formation. Ce groupe lui pose des questions et opère des comparaisons avec des expériences proches : c'est un questionnement sur le sens de l'action, mené collectivement ;
- Une démarche accompagnée par un formateur, expert, qui aide à la distanciation et à la réflexivité ;
- Une démarche instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse qui permettent la mise en mot et la description de la pratique professionnelle ;
- Une démarche d'articulation entre la pratique et la théorie en prenant appui sur l'action effective réalisée sur le terrain (Altet, 2000).

Cette démarche d'analyse de pratiques, telle qu'énoncée, semble répondre à beaucoup de préoccupations de cette recherche. En effet, elle répond en premier lieu à l'objectif de création d'un dispositif de formation en CFA. Dans le système de l'apprentissage, l'analyse de pratiques représente alors l'occasion pour un apprenti de construire, avec ses pairs, des savoirs professionnels, et de développer sa réflexivité. En second lieu, elle répond à une meilleure articulation entre la pratique et la théorie, car elle s'appuie sur l'activité productive (effectuée en entreprise) pour continuer l'activité constructive (au CFA, à distance de l'action). Troisièmement, elle accentue « le rôle du formateur en situation qui aide le stagiaire ou l'apprenti en lui faisant analyser les séquences de travail effectuées. [...] Cette explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il réduit l'écart théorie-pratique et fait émerger le sens » (Geay & Sallaberry, 1999, p. 10-11).

Par exemple, les travaux de Vinatier (2011) sont un bon exemple de dispositif d'analyse de pratiques qui vise la maîtrise des situations professionnelles grâce à l'analyse de l'activité.

Ainsi, son dispositif de recherche/formation appelé « co-explicitation » permet le recueil *in situ* d'interactions verbales entre un maître-formateur et un stagiaire puis la discussion de ces interactions *a posteriori* devant un collectif de pairs. La finalité du dispositif est d'offrir du pouvoir d'agir aux enseignants (Clot, 2006) en jouant sur la construction intersubjective. Toutefois :

Il convient de préciser que le terme « co-explicitation » ne renvoie pas à des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2011), mais plutôt à la co-analyse dans un collectif, des interactions verbales entre le maître formateur et l'enseignant stagiaire durant des entretiens-conseils post-séance. (Mouchet, 2018, p. 225).

2. Les ateliers de professionnalisation

La présente recherche tente également de s'inscrire dans la proposition de stratégie de formation en faisant de l'adossement à la psychophénoménologie une ressource. C'est ici un moyen de répondre à certaines contraintes liées au contexte du système d'apprentissage et aux situations rencontrées en entreprise par l'apprenti. En effet pour rappel Veillard (2012 b) souligne qu'un tel système se fonde :

Le plus souvent sur une opposition forte entre deux modalités d'apprentissage bien distinctes, chacune étant liée à un type d'institution. Il y aurait d'un côté l'apprentissage de contenus de savoirs explicites, préalablement formalisés dans des programmes ou des référentiels, sous l'effet d'actions didactiques programmées. Ce premier mode d'apprentissage, privilégiant la compréhension plus que la maîtrise de l'action, serait l'apanage des institutions de formation. D'un autre côté, il y aurait l'apprentissage par frayage, sur le tas, largement informel, fruit d'une contribution à l'activité productive au sein de collectifs de travail. (p. 79)

D'autre part, les situations rencontrées par les apprentis sont toujours singulières, multiples et n'offrent pas toujours les mêmes possibilités d'apprentissage. Pour exemple Veillard (2012b), sur la base des travaux de Fillietaz (2009b), met en exergue deux catégories de situations qui présentent des caractéristiques différentes :

Des situations à finalité purement productive, ou d'autres à finalité uniquement didactique. Dans le premier cas, l'apprenti est en position d'acteur dans un service et doit réaliser des tâches contribuant

complètement à la production. S'il ne sait pas faire, il doit observer, demander conseil aux acteurs plus expérimentés autour de lui et s'essayer mais sans droit à l'erreur. Dans le second cas, le tuteur aménage un milieu dégagé de la contrainte productive pour que l'apprenti s'essaie à une technique [...]. Une fois qu'il juge l'opération suffisamment maîtrisée, alors seulement l'apprenant est autorisé à travailler. (p. 81)

Ainsi, l'Ede offre un outil d'accès « raisonné » aux dimensions intimes et privées de la subjectivité permettant d'éviter une analyse de l'activité intellectuelle fondée uniquement sur des données observables (Iannaccone & Cattaruzza, 2015) que le formateur de CFA ne possède pas. En effet, il peut ainsi se passer de traces de l'activité de l'apprenti en situation professionnelle. Il est à même, en l'absence de traces, de faire verbaliser de manière fine un vécu d'entreprise singulier grâce à un questionnement expert du procédural. Il n'est donc pas nécessaire de se rendre sur chaque « théâtre d'immersion » des apprentis ni de faire appel à des captation vidéo *in situ* pour récupérer des traces de l'activité exploitables comme le font l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et la clinique de l'activité (Clot, 2008). De plus, le recours à la subjectivité comme ressource dans la formation des apprentis est ici orienté vers la conscientisation de l'implicite contenu dans les savoirs d'expérience mis en œuvre dans chaque entreprise et verbalisé devant les pairs. Ce recours à la subjectivité permet à chacun de profiter de la singularité des différents vécus d'entreprise.

Les travaux de Faingold (2008a, 2008b) sont une bonne illustration de l'utilisation des techniques d'explicitation dans un dispositif d'analyse de pratiques. Ces derniers ont permis de mettre à jour la nature des compétences constitutives de la professionnalité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). La chercheuse explique comment une première phase de recueil de données utilisant le point de vue en première et en deuxième personne permet d'accéder à une analyse fine de l'activité d'éducateurs expérimentés, puis comment une seconde phase de travail en groupe, à partir des données précédemment recueillies, permet aux professionnels de définir des savoirs professionnels partagés au travers d'un dispositif appelé les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Ce dispositif comprend trois étapes importantes. Tout d'abord, un processus de réduction de l'action où le professionnel est accompagné, grâce à un Ede, vers l'explicitation de ses pratiques, dans un moment spécifié, devant un groupe de pairs. Puis, un processus d'abstraction et de dénomination des savoir-faire. À ce stade, après l'Ede, le vécu explicité est pris comme objet de réflexion par le groupe de

pairs qui identifie les compétences ainsi exprimées. Enfin, un processus de résonance permet au groupe de faire référence à des situations analogues ou à des compétences similaires dans leurs vécus professionnels (Lecefel, 2019).

C'est en accord avec Mouchet (2015) que dans cette étude est souligné l'intérêt d'une transposition des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) en CFA afin de mettre la situation de travail (Mayen & Olry, 2012) au cœur du système de l'apprentissage. Il déclare :

Notre objectif est de montrer que l'explicitation du vécu de l'action peut constituer à la fois une méthode de recherche et un tremplin pour la formation grâce au travail sur le vécu conscientisé et mis en débat, pour favoriser le partage d'expériences et la construction des compétences. (p. 92)

Ces propos rejoignent ceux déjà formulés par Geay et Sallaberry (1999) pour qui :

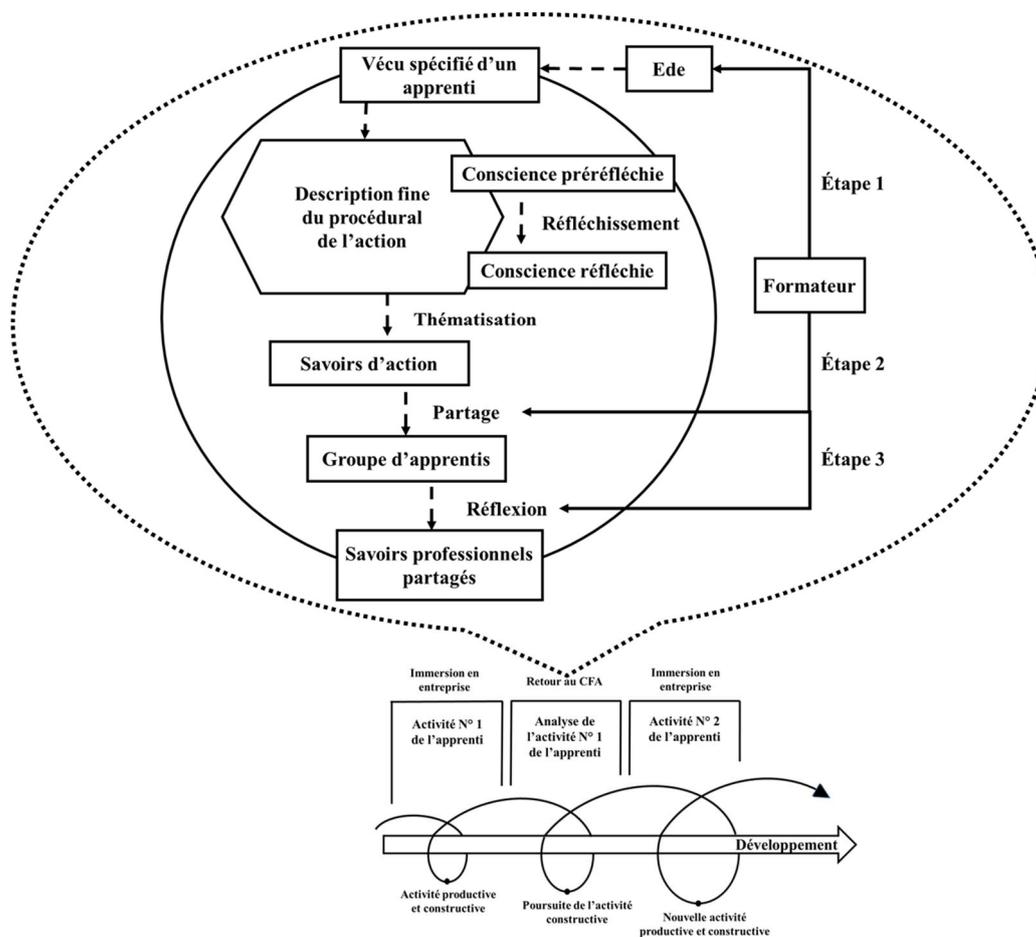
Il est donc nécessaire d'introduire dans l'alternance une activité didactique d'explicitation (Vermersh, 1994) des situations vécues pour que l'expérience des apprentis soit source d'apprentissage, activité de verbalisation [...]. C'est un travail d'aide à la construction de l'expérience, à partir de ce qui a été vécu, d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective, à l'instar de ce qui se fait dans l'activité d'analyse des pratiques dans la formation des adultes.

Ce chapitre montre l'intérêt de l'explicitation (Vermersch, 2012) pour faciliter la prise de conscience des savoirs d'expérience et de leur formalisation en savoirs d'action (Barbier, 1996) en plaçant le sujet au cœur de l'analyse. C'est la description fine du procédural d'une action spécifiée qui est visée. L'Ede outille le formateur de techniques d'accompagnement lui permettant de dépasser l'absence de trace de l'activité s'il le souhaite. Ce qui est alors visé ce n'est pas tant ce que peut raconter le sujet sur ce qu'il sait de son activité (l'accès au réfléchi), mais ce qu'il a vécu et qu'il ne sait pas savoir, parce que sédimenté en lui (l'accès au pré-réfléchi). Autrement dit, provoquer sa prise de conscience. Si le recours à la didactique professionnelle donne les clés d'une intervention *a posteriori* en formation, notamment grâce à la distinction entre l'activité productive et l'activité constructive (Rabardel, 2005), il apparaît important à ce stade de spécifier le rôle des pairs et des interactions dans le dispositif de formation proposé au CFA. Pour ce faire, un éclairage théorique est alors recherché du côté de la théorie sociale cognitive (Bandura, 2007) dans le chapitre suivant.

Encadré 2 : ce qu'il faut retenir

C'est vers la psychophénoménologie que se tourne cette étude pour développer l'activité constructive des apprentis. La psychophénoménologie fait référence à un programme de recherche qui étudie le champ de la subjectivité selon un angle particulier : l'étude rigoureuse de la pensée privée (Vermersch, 2012). L'originalité de ce courant est de permettre la prise en compte du vécu subjectif, par une approche qui accompagne la production d'informations par le sujet lui-même sur son propre vécu. Son intérêt réside dans la possibilité de rendre intelligible la dimension implicite de l'expérience vécue grâce à l'entretien d'explicitation (Ede). Il vise plus particulièrement la description détaillée de l'action, selon le point de vue en première personne. Les travaux de Faingold (2008a, 2008b) sont une bonne illustration de l'utilisation de la psychophénoménologie dans un dispositif d'analyse de pratiques qui permet à des professionnels de définir des savoirs professionnels partagés au travers d'un dispositif appelé les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014).

Figure 7. Les ateliers de professionnalisation au CFA pour exploiter la subjectivité comme ressource en formation



III. Développer le sentiment d'efficacité personnelle au CFA

Le but profond de la formation professionnelle c'est le développement (Pastré, 2009). Même si le recours à cette notion en recherche est complexe (Mayen & Olry, 2012), Rabardel (2005) introduit, avec la notion d'activité constructive, l'idée d'une transformation d'un sujet capable agissant sur le monde qui aide à envisager son étude en CFA. Dans le cas d'espèce, le développement est envisagé sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en s'appuyant sur un éclairage de la théorie sociale cognitive (TSC). En effet, si les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) représentent un intérêt pour les formateurs en CFA, la TSC donne des clés afin de comprendre l'intérêt d'un dispositif basé sur une démarche groupale d'analyse de l'activité en formation et son effet sur les apprentis. Effectivement, Bandura (1986) déclare que l'écoute de la verbalisation de procédures lorsque des stratégies d'action sont employées favorise un apprentissage beaucoup plus rapide et efficace pour les pairs que la seule connaissance des procédures ou l'observation d'un modèle sans verbalisation. Celui qui verbalise ses stratégies d'action sert alors de modèle vicariant au groupe. En retour, le dispositif permet aux pairs et au formateur d'user de persuasion verbale positive envers celui qui verbalise son activité constructive.

C'est donc vers une proposition de fertilisation croisée entre la didactique professionnelle, la psychophénoménologie et la théorie sociale cognitive que s'oriente la présente recherche. Il faut rappeler que le but poursuivi est le passage d'une juxtaposition (de temps de formation entre le CFA et l'entreprise) à une meilleure articulation, en mettant la situation de travail au cœur de l'engrenage. C'est d'ailleurs également le propos de Nagels (2010) qui voit dans la TSC de Bandura (1986) et dans la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1990) une possible fécondation croisée. Pour lui :

La convergence de ces deux théories ouvre la voie à une action pédagogique raisonnée pour former les compétences. (p. 6)

L'observation et l'écoute d'exemples variés accélèrent l'apprentissage et augmentent le SEP. Le professionnel qui sert de modèle verbalise des règles d'action devant le sujet apprenant. Ainsi, au CFA, le vécu d'entreprise d'un apprenti peut servir de ressource pour le groupe de pairs si les conditions de son exploitation sont réunies. Durant le processus, les modes opératoires pertinents présentés aux pairs peuvent modifier leurs modèles opératifs et développer la gamme de leurs inférences, avec des calculs plus complexes sur les anticipations et les règles d'action nouvelles en fonction des invariants opératoires et des informations sur les situations qui sont disponibles. Pour Nagels (2010), l'exploitation de ces vécus donnent lieu à des mécanismes cognitifs de prise de conscience et de raisonnements. Ce sont là des processus

de réfléchissement et de réflexion (Vermersch, 2011) qui sont à l'œuvre lors de séquences d'analyse rétrospective de l'activité. Ainsi, durant l'analyse de l'activité, le médiateur fait émerger les éléments implicites tels que les buts, les prises d'information, l'objet de l'attention, les risques et les conséquences dans l'action, les anticipations, les connaissances, mais aussi les règles d'action et les raisonnements. L'apport supplémentaire de la présente recherche est d'outiller le médiateur avec l'entretien d'explicitation pour accompagner la description fine du procédural de l'action.

Ce troisième chapitre s'attarde sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) que Galand et Vanlede (2004) présentent comme un facteur important dans la formation des apprenants. C'est l'indicateur qui servira à l'évaluation du dispositif ainsi déployé au CFA. En effet, si pour Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée (1990, p. 355), le SEP « a fait l'objet de nombreuses études qui ont confirmé sa capacité de prédire la performance dans différents contextes », pour Ménard, Legault et Dion (2012), ce sentiment constituerait le meilleur indicateur des bonnes pratiques en formation. Selon eux, de nombreux chercheurs utilisent le SEP comme outil de mesure des pratiques d'enseignement favorisant la réussite scolaire. Dans la lignée des travaux qui montrent que ce sentiment a un effet significatif sur la nature et la qualité du travail de l'enseignant et des apprenants, le SEP est considéré comme un indicateur fiable pour mesurer la qualité de la formation proposée au CFA dans le cadre de la présente recherche. Mais avant de le définir, il apparaît nécessaire de développer l'approche qui lui a donné naissance : la théorie sociale cognitive (Bandura, 1977, 1986).

A. De l'importance du modèle dans les apprentissages

La théorie sociale cognitive (TSC) s'intéresse au rôle du sujet social, sous ses différents aspects, dans l'action. Élaborée par Albert Bandura à partir de 1977, la TSC est une approche qui vise à comprendre la relation qui existe entre les processus cognitifs, le comportement et les affects des individus. Mais pour comprendre la TSC, il faut remonter aux premiers travaux de Bandura, de 1952 à 1977, centrés sur la notion d'apprentissage social et qui attribue un rôle prédominant au « modelage » dans la motivation, la pensée et l'action humaine (Carré, 2004). En effet, pour Bandura, l'environnement seul ne saurait déterminer le comportement humain au travers de stimuli comme le prône le béhaviorisme, courant institutionnel dominant dans la psychologie américaine de cette époque. Selon lui, il faut plutôt penser les choses de manière plus globale en envisageant les comportements humains comme le résultat de conjonctions entre des facteurs cognitifs et sociaux.

Ainsi, plutôt que de suivre la voie générale, qui consiste à étudier l'apprentissage au travers des conséquences des actions du sujet, Bandura montre l'importance du « modelage » social des connaissances et des compétences montrées par des modèles variés. Ici, il appelle apprentissage par modelage le fait pour autrui d'apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci lors de ses agissements. Ce sont les premières recherches de Bandura sur l'agressivité qui l'ont amené à développer la théorie de l'apprentissage social (TAS) et notamment l'expérience de « la poupée Bobo » (Bandura, Ross & Ross, 1961). Durant celle-ci, des enfants mis en présence d'un adulte ayant un comportement violent envers un mannequin de clown gonflable reproduisent par la suite ces mêmes comportements, et parfois, de manière plus agressive. Cette expérience amène Bandura à conclure que la pensée, les émotions et le comportement humains peuvent être profondément influencés par l'observation. En effet, les individus produisent de nouveaux modèles comportementaux proches de ceux observés par des modèles, mais qui dépassent largement ce qui a été vu ou entendu. Bandura souligne ainsi non seulement l'importance du modelage dans les apprentissages, mais également le rôle actif de l'individu qui, au-delà de la simple imitation, arrive à extraire des règles de conduite sous-jacentes au style comportemental du modèle observé. Une telle observation active permet au sujet de développer de nouveaux comportements et compétences qui dépassent ceux du modèle de référence. Ce sont alors des apprentissages qui se produisent sur une base dite vicariante. Ainsi, l'observation faciliterait l'acquisition de savoir-faire, sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs, et augmente l'investissement, si les conséquences observées sont considérées positives par l'observateur.

Au CFA, il est alors possible de considérer que l'explicitation des situations individuelles, bien que différentes pour chaque apprenti en entreprise, est un moyen de développement non négligeable pour le groupe. Ainsi, si l'on en croit Bandura (2007) :

Le modelage par les pairs peut modifier les croyances d'efficacité par l'influence de la comparaison sociale indépendamment de toute transmission de compétence. La connaissance des succès modelés par des pairs améliore les évaluations des individus de leurs propres capacités tandis que les échecs modelés ont tendance à les ébranler. Les croyances d'efficacité suscitées par la comparaison sociale seule peuvent influencer la performance au travers de leurs principaux processus intermédiaires : en modifiant le niveau d'effort, de

persévérance, de compétence cognitive, de choix, de stress et de découragement. (p. 355)

Il faut souligner ici plusieurs points importants. Tout d'abord le poids que peut avoir l'expérience individuelle sur les croyances d'efficacité du groupe qui observe, puis la possibilité d'influencer ces croyances dans deux directions opposées, soit de manière positive ou négatives selon la situation choisie, et enfin le rôle actif joué aussi bien par le modèle que par l'observateur. Selon Carré (2004), la théorie de l'apprentissage social repose alors sur trois piliers théoriques fondamentaux : le rôle des processus vicariants, symboliques et autorégulateurs. Autrement dit, l'humain apprend grâce à son extraordinaire capacité d'observation, sa propension à utiliser des symboles pour se représenter le monde et les autres et surtout grâce à son aptitude à influencer ses comportements *via* sa propre action. Dans cette optique, les individus, qui sont loin d'être réduits à de seuls organismes réactifs, produits et guidés par les forces de leurs environnements, ou encore téléguidés par des forces intérieures inconscientes, sont plutôt envisagés comme des agents proactifs, auto-organiseurs, en train de négocier en permanence leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements (Carré, 2004). C'est ici un parallèle qui peut être fait en DP avec ce que Rabardel (2005) définit comme un sujet capable, soit un sujet qui intervient dans le monde de manière singulière, intentionnelle, motivée et finalisée, avec des motifs qui le poussent et des buts qui le tirent. Un sujet capable d'apprendre des situations, des autres et de lui-même.

À partir des années 1970, la poursuite de ses recherches conduit Bandura à abandonner progressivement le seul cadre de l'apprentissage social pour celui de la théorie sociale cognitive (TSC). La TSC est alors tout à la fois une psychologie sociale et psychologie cognitive. Une psychologie sociale, où le fonctionnement humain devient le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes. C'est ce qu'il nommera de la « causalité triadique réciproque » (Cf. figure 8 ci-après) où les sujets sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement (Bandura, 1977). Une psychologie cognitive où le rôle central des processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs est souligné dans l'adaptation et le changement humain (Guerrin, 2012).

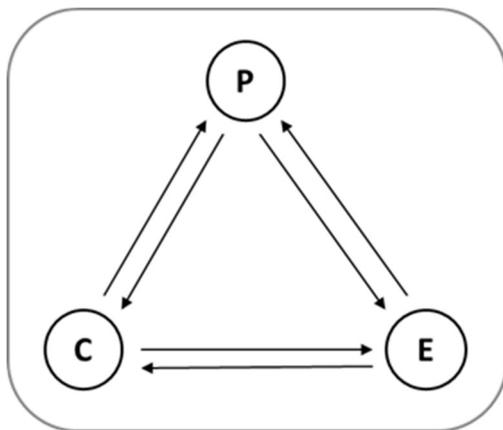
1. Agentivité humaine et causalité triadique

L'une des caractéristiques majeures des travaux de Bandura est d'avoir souligné l'influence produite par l'individu lui-même lors de ses actions propres. Dans les transactions quotidiennes, les individus analysent les situations auxquels ils sont confrontés, envisagent leurs agissements, estiment leurs capacités à les mener à bien et évaluent les résultats possibles

que leurs comportements engendreront (Lecomte, 2007). Cette aptitude à sélectionner, organiser et transformer de manière proactive les stimuli de l'environnement est appelée : « agentivité ». Car dans la TSC l'individu est considéré comme un agent lorsqu'il porte une réflexion sur ses propres expériences, exerce une influence sur lui-même aussi bien que lorsqu'il adopte un comportement. Carré (2004) définit l'agentivité comme une capacité humaine à influencer de manière intentionnelle sur le cours de sa vie et sur ses actions. « L'agentivité concerne les actes réalisés intentionnellement » (Bandura, 2007, p. 13). Cette notion souligne le rôle prépondérant que joue un individu dans son développement personnel. Ainsi, pour Bandura (1986) l'individu est considéré comme un agent actif qui jouit d'une intentionnalité et d'une anticipation lui permettant d'évaluer le résultat de ses actions pour mieux se motiver et se réguler. Ainsi, les croyances que nourrit un individu envers sa capacité à influencer sur ce qu'il fait constituent le facteur clé de l'agentivité humaine. « Si une personne estime ne pas pouvoir produire des résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer » (Bandura, 2007, p. 13). Aussi, comme souligné précédemment, dans la TSC, le fonctionnement humain ne serait pas une réaction automatique à la seule action de l'environnement, comme le voudrait la conception behavioriste, mais plutôt, le produit de l'interaction dynamique entre trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux nommé « causalité triadique réciproque » (Carré, 2004).

Si dans la TSC, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle, une place importante est cependant faite aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influencer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement, car les individus ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent également. En effet, pour Bandura (1986), ce sont bien les cognitions, les représentations, les pensées ou encore les prises de conscience des gens qui jouent le rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. Le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple, un modèle dit « triadique » (Cf. figure 8 ci-après). Le terme causalité désigne alors la dépendance fonctionnelle entre des événements (Lecomte, 2007). Selon cette conception, les facteurs personnels internes (sous forme d'évènements cognitifs, émotionnels et biologiques), les comportements (les *patterns* d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux) et l'environnement (les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements) opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent de manière réciproque.

Figure 8. La réciprocité causale triadique (Bandura, 2007)



Les relations entre les trois principales catégories de facteurs dans une causalité triadique réciproque. C représente le comportement, P les facteurs personnels internes sous forme d'évènements cognitifs, émotionnels et biologiques, et E l'environnement (Bandura, 1986).

Ainsi :

Parler de causalité triadique réciproque n'implique pas que les trois paramètres constitutifs du modèle agissent simultanément, ou de façon symétrique, ou encore sur un schéma causal unique, dans le fonctionnement humain concret. Le sens du modèle implique que les trois facteurs agissent selon des combinaisons variables, à travers une causalité généralement bidirectionnelle, et dans des proportions différentes selon les situations de vie. (Carré, 2004, p. 33)

Carré (2004) démontre avec cette figure à quel point la TSC est à la confluence de plusieurs champs d'étude de la psychologie. En s'attardant sur les causalités réciproques des facteurs pris par paires, il met en exergue les différentes inspirations de la TSC. Tout d'abord la relation « personne-comportement ». Si traditionnellement, l'étude de la relation entre personne et comportement (P et C, cf. figure 8) relevait de la psychologie expérimentale classique (et de la psychanalyse, si l'on intègre dans le facteur personnel les dimensions inconscientes de la vie mentale), il est devenu aujourd'hui l'objet d'étude de la psychologie cognitive. Ainsi, le segment $P \rightarrow C$, cherche à comprendre comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi ou encore les intentions créent et influencent les comportements. Le segment $C \rightarrow P$, quant à lui, mesure les effets extrinsèques des actions, des affects et des cognitions d'une personne sur elle-même. Ensuite, les modalités d'interaction entre la personne et son environnement (P et E) intéressent la psychologie sociale. Le segment $E \rightarrow P$, mesure l'impact de l'environnement sur les conceptions personnelles ou sur les

processus affectifs et cognitifs tels que : les attitudes, la motivation, la mémorisation ou les émotions quand le segment $P \rightarrow E$, lui, souligne les réactions sociales. Autrement dit, les effets de la perception du sujet par son environnement. Enfin, La relation « environnement-comportement ». Pour Carré (2004) :

De tous les segments du modèle triadique, c'est l'interaction entre environnement et comportement ($E \rightarrow C$, fig. 8) qui a été la plus analysée dans l'histoire de la psychologie, en particulier à travers les théorisations behavioristes ou éthologiques, ou de la plus récente psychologie de l'environnement. (p. 36)

Inversement, le segment $C \rightarrow E$ montre comment l'environnement est transformé par les conduites et agissements de l'individu.

La lecture de cette figure donne à comprendre que l'individu ne vit pas seul dans ce monde. Il naît dans un milieu social particulier, évolue dans un environnement humain, où il interagit avec d'autres individus de manière collective ou non, à la recherche de finalités sociales. Sa capacité d'agir sur le monde et sur lui-même (son agentivité), qui est à la fois d'essence sociale et médiatisée par un système cognitif, est essentielle. De ce point de vue, la TSC s'inscrit donc dans les théories du soi (« self » en anglais). Ici, la personne est un sujet qui traite l'information qu'elle reçoit de manière active et délibérée tout en ayant en retour des attentes à l'égard des autres et des choses qui l'entourent. Mais comme mentionné précédemment, si le rôle de l'intentionnalité est déterminant dans cet agentivité, les croyances d'efficacité en constituent le facteur clé. En effet, si un individu estime ne pas pouvoir produire des résultats, il n'essaiera pas de les provoquer (Lecomte, 2007). En d'autres termes, le sentiment d'efficacité influence les lignes de conduite, l'investissement et le niveau de persévérance d'une personne dans un système de réciprocity causale triadique. Pour Bandura (2007) :

Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. (p.63)

Cette affirmation vient alimenter la réflexion sur l'importance non seulement d'une prise en compte de la subjectivité en formation mais aussi d'une meilleure exploitation de la situation effective de travail au CFA pour engendrer du développement chez l'apprenti. En effet, un modèle de formation basé uniquement sur la maîtrise d'un référentiel ne saurait suffire.

Si la DP invite à outiller au mieux le travailleur pour lui permettre de maîtriser la situation, la TSC propose de développer la croyance de l'individu en sa capacité à utiliser ses compétences de manière efficace.

Bandura (2007) désigne le SEP comme une capacité productrice au sein de laquelle des sous-compétences appellent une organisation efficace pour servir plusieurs buts. En somme, il faut distinguer d'un côté le fait de :

Posséder des sous-compétences et de l'autre la capacité de les intégrer dans des actions appropriées et de les utiliser correctement dans des circonstances difficiles. (Bandura, 2007, p. 63)

Pour Bandura (2007) :

Les pensées autoréférentes activent des processus cognitifs, motivationnels et émotionnels qui gouvernent le passage des connaissances et aptitudes à l'action efficace. En bref, l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées. (Ibid, p. 63)

B. Le sentiment d'efficacité personnelle

Vers la fin des années 70, et après avoir progressivement élargi ses études, du seul cadre de l'apprentissage social, vers celui du modelage et des processus d'autorégulation, Bandura s'intéresse désormais, à la question de la pensée autoréflexive et de son rôle dans le fonctionnement psychologique. Lors d'expérimentations qu'il mène avec ses collaborateurs au sein d'un programme nommé « programme de maîtrise guidée », il utilise le modelage et l'expérience de maîtrise afin de traiter des désordres phobiques graves chez des patients. Il s'agit là d'une méthode dans laquelle il est donné à un patient la possibilité de réussir par étapes ce qu'il échoue habituellement ou ce qu'il craint d'échouer. Ainsi, dans le cas d'une personne ayant développé une phobie de la conduite automobile, l'expérience de maîtrise guidée consistera pour les thérapeutes à fragmenter la tâche insurmontable en sous-tâches aisément maîtrisées. Le patient commencera par effectuer de courts trajets dans des rues isolées et peu fréquentées puis ira graduellement vers des trajets où le trafic sera de plus en plus intense.

Pour favoriser la réussite, les thérapeutes listent avec les patients tout ce qui peut les aider à réussir la tâche. En quelques séances, le traitement par l'expérience de maîtrise guidée s'avère très efficace, car non seulement les comportements phobiques disparaissent, mais les

patients voient également leur système de croyances quant à leurs capacités de contrôler d'autres aspects de leurs existences profondément transformé. C'est ainsi que Bandura note le rôle majeur joué par les perceptions personnelles d'efficacité dans le changement comportemental et cognitif par rapport à l'objet menaçant. D'où une nouvelle impulsion de son travail scientifique vers l'examen de la pensée autoréflexive et de son rôle dans le fonctionnement humain.

À partir de là, Bandura cherche à comprendre ce système de croyances lié à la personne, à identifier ses différents effets, à spécifier les mécanismes par lesquels il agit. Il va alors définir des principes opérationnels pour appliquer ces connaissances à un niveau individuel et collectif. Pour lui, un fonctionnement humain efficace se base aussi bien sur des aptitudes que sur des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Il nomme dès lors *self-efficacy* :

La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

(Bandura, 2007, p. 12)

Pour lui, une telle croyance représente un facteur clé de l'action humaine, dans la mesure où elle influe sur presque toutes les activités d'un individu : sa manière de se comporter, de penser, de se motiver ou encore de ressentir les choses.

Cette croyance apparaît comme une source d'intérêt dans la formation professionnelle des apprentis de CFA et notamment dans la gestion des comportements efficaces qui nécessitent :

De pouvoir utiliser spontanément de multiples sous-aptitudes pour gérer des situations variables, contenant très souvent des données ambiguës, imprévisibles et souvent stressantes. Les aptitudes initiales doivent souvent être orchestrées sous des formes nouvelles pour répondre à des exigences situationnelles variées. Même des activités routinières sont rarement utilisées exactement de la même manière à chaque moment. L'instauration et la régulation de relation avec l'environnement sont donc partiellement gouvernées par des jugements de capacités opératoires, c'est-à-dire ce que les gens croient pouvoir faire dans des circonstances données et en fonction de l'exigence de la tâche. (Bandura, 2007, p. 63-64)

Ainsi, si l'apprenti acquiert des compétences au CFA qu'il met en œuvre de façon répétée en entreprise, la maîtrise d'un fonctionnement efficace requiert à la fois des aptitudes et des

croyances d'efficacité pour bien les utiliser. La proposition d'analyser l'activité effective de travail en entreprise, en prenant appui sur un moment spécifié (Vermersch, 2011), doit également prendre en compte cette croyance d'efficacité.

Lecomte (2007)¹² met en évidence la difficulté de trouver les mots justes pour traduire en français le terme « *self-efficacy* » utilisé par Bandura (1986) afin de décrire son concept. Il appuie sa démonstration en prenant plusieurs exemples permettant de souligner la diversité de traduction d'un mot en anglais auquel est accolé « *self* ». Ainsi, en français, *self-regulation* devient autorégulation, *self-esteem* se traduit par estime de soi, *self-doubts* donne doutes sur soi et l'on obtient mensonge à soi-même pour la traduction de *self-deception*. Pour Lecomte (2007), « *self-efficacy* » réfère tantôt à l'action de la personne sur elle-même, et dans ce cas il le traduit par « auto-efficacité », tantôt à l'action de la personne sur l'environnement qu'il traduit par « sentiment d'efficacité personnelle ». Carré (2004), quant à lui, utilise les deux termes, auto-efficacité et sentiment d'efficacité personnelle, comme des synonymes, mais les distingue du « sentiment de compétence » qu'il décrit comme une perception globale de sa propre compétence là où le SEP fait référence à des jugements, spécifiques à des situations particulières.

Ces jugements personnels sont portés par le sujet sur ses propres capacités d'action sur soi-même (croyances en ses compétences au changement et au développement personnel) et le monde physique et humain (croyances en ses capacités à intervenir sur les autres ou les choses), toujours en référence à une catégorie spécifique de tâches ou d'opérations. On parlera plutôt de sentiment d'efficacité personnelle en tennis que dans le domaine global des performances sportives, par exemple. (Carré, 2004, p 41)

La traduction de « *self-efficacy* » qui est retenue dans le cadre de cette recherche est celle de sentiment d'efficacité personnelle qui englobe aussi bien des actions de la personne sur elle-même que des actions sur l'environnement.

1. Efficacité personnelle et estime de soi

La notion de sentiment d'efficacité personnelle, issue de la TSC, correspond aux jugements personnels des individus face à des domaines spécifiques. Ainsi, le SEP n'est pas lié aux aptitudes réelles d'un individu, mais bien à ce qu'il se pense être en mesure de réaliser avec

¹² Note du traducteur (Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (1^{ère} édition anglaise, 1997). Bruxelles : De Boeck.)

les capacités qu'il imagine posséder. Le SEP s'envisage donc sous l'angle d'une auto-évaluation que fait une personne de l'exercice de son influence sur elle-même et son environnement, et intègre, à ce titre, une notion beaucoup plus globale : le concept de soi. En effet, pour Wylie (1974), en recherche, l'auto-évaluation est en priorité étudiée sous l'angle du concept de soi, définit comme une vision de soi formée d'éléments divers comme l'expérience directe de l'individu et les évaluations formulées par des personnes qui lui sont proches.

Le SEP est souvent rattaché à des concepts connexes d'auto-évaluation avec lesquels il est souvent considéré comme interchangeable. C'est ainsi que les concepts d'estime de soi et de SEP sont souvent employés, à tort, comme des synonymes. En effet, lorsque le SEP désigne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, l'estime de soi, elle, renvoie plutôt au jugement d'une valeur personnelle. Il est vrai que lorsqu'il est question de la réalisation d'activités ayant de la valeur aux yeux des individus, il y a de fortes probabilités pour que ces deux aspects de l'expérience humaine soient en corrélation positive. Cependant, Lecomte (2004) montre par l'exemple qu'il n'y a pas de relation systématique entre ces deux groupes de données. Pour lui, une personne peut s'estimer complètement inefficace dans une activité donnée sans que cela affecte pour autant sa valeur personnelle dans cette dite activité et inversement. Il donne les exemples suivants :

Un niveau élevé de sentiment d'efficacité et une faible estime de soi :
c'est le cas lorsque la personne s'estime compétente pour une action qu'elle réprouve moralement ; situation qui peut être vécue par un huissier venant expulser un locataire pauvre, ou par un pilote de chasse larguant une bombe sur des civils sans défense.

Un niveau faible de sentiment d'efficacité et une bonne estime de soi :
c'est logiquement la situation inverse, lorsque la personne s'estime incompétente pour une action à laquelle elle n'attache pas d'importance. Quelqu'un peut estimer être un très mauvais cuisinier, sans que cela entame le moins du monde son estime de soi.
(Lecomte, 2004, p. 61)

Pour Coopersmith (1967), cet amalgame injustifié entre l'estime de soi et d'autres concepts d'auto-évaluation peut s'expliquer par des erreurs méthodologiques et conceptuelles comme le soulignait déjà Wylie (1961). Voilà comment certains instruments, conçus pour mesurer l'estime de soi, intègrent dans leurs mesures aussi bien des auto-évaluations de valeurs

personnelles que d'efficacité, contribuant ainsi à la confusion de concepts qui devraient être dissociés. Pour Galand et Vanlede (2004), les mesures de l'auto-évaluation développées dans les différents courants de recherche sont souvent empiriquement très proches. L'idée principale partagée étant que la confiance d'un individu en sa capacité de réussite dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va s'engager dans celle-ci et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende à minima des actions propres de l'individu. D'où la nécessité de créer des outils qui mesurent bien le construit qu'un chercheur veut évaluer.

2. La mesure du sentiment d'efficacité personnelle

La distinction entre le SEP et l'estime de soi a une conséquence importante en matière d'évaluation. En effet, le SEP ne se définissant pas comme un trait de personnalité, mais plutôt comme un jugement porté sur une capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988). Il est donc nécessaire de construire des outils d'évaluation adaptés au domaine précis pour lequel on cherche à mesurer des croyances d'efficacité (Bandura, 2005, Betz & Hackett, 2006). Partant du principe qu'un individu ne dispose pas d'un système de croyances d'efficacité personnelle unique, mais plutôt d'une variété de croyances personnelles liées à différents niveaux de fonctionnement, Bandura (2005) explique que toute échelle de mesure du concept devrait donc être spécifiquement rattachée au domaine de fonctionnement qu'elle cible. En s'intéressant aux recherches menées sur le sujet, Galand et Vanlede (2004) retiennent deux façons usuelles de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. La première mesure s'attache à proposer à une personne un exemple d'activité en lui indiquant différents niveaux de performance possibles puis en lui demandant, avec quel degré de certitude il pense pouvoir atteindre chacun de ces niveaux de performance indiqué (Lee & Bobko, 1994). La deuxième mesure consiste à demander au participant, dans quelle mesure il se sent capable de réaliser différentes tâches données (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Dans les deux cas, le positionnement se fait sur une échelle de lickert.

Chez les enseignants et formateurs, le SEP se mesure couramment sur la base de deux dimensions. Premièrement, le sentiment d'efficacité générale qui renvoie à la croyance de l'enseignant ou du formateur en sa capacité d'influencer la réussite scolaire d'un élève en dépit d'influences extérieures (familiales, socioéconomiques et autres facteurs extrascolaires). Deuxièmement, le sentiment d'efficacité personnelle qui désigne la croyance de l'enseignant ou du formateur en sa capacité à enseigner efficacement à ses apprenants. Pour Gaudreau *et al.*

(2012), Ashton et Webb (1982) comptent parmi les premiers chercheurs à s'intéresser au SEP des enseignants. C'est ensuite à partir de leurs travaux que Gibson et Dembo (1984) ont développé leur échelle d'auto-efficacité des enseignants. Leur échelle de mesure, appelée le « *Teacher efficacy scale* » est d'ailleurs l'un des instruments les plus utilisés dans les études sur le SEP des enseignants (Villeneuve, Deaudelin, & Dussault, 2001).

3. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre sources spécifiques contribuent à façonner le SEP : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004).

- Tout d'abord,

Les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité, car ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir. (Bandura, 2007, p. 125)

Ainsi, les expériences antérieures affectent la manière dont le SEP de l'individu se construit. D'une part, les succès, qui servent d'indicateurs de capacité, permettent de le consolider, d'autre part, les échecs l'affectent négativement. Pour Bandura (1986), le développement du SEP passe par l'activation d'expériences actives de maîtrise. Cette activation est possible lorsqu'un individu est amené à connaître des procédures et des stratégies qui lui permettent de produire des comportements efficaces. Il est donc intéressant de décomposer les aptitudes complexes en sous-aptitudes puis de les organiser hiérarchiquement afin de les rendre plus facilement maîtrisables. Il faut souligner ici, la forte compatibilité de cette démarche avec la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) qui offre, grâce à l'entretien d'explicitation, un outil de description fine du procédural de l'action effective ;

- Ensuite, l'expérience vicariante représente la deuxième source la plus importante du SEP. En effet, lorsqu'un sujet observe d'autres personnes réaliser une activité, surtout si ces personnes lui ressemblent (*e.g.*, âge, genre, milieu social, niveau scolaire...), cela facilite le processus d'identification et joue sur son SEP (Rosenthal & Bandura, 1978 ; Schunk & Hanson, 1985). Cette observation des pairs est donc un moyen pour l'individu d'apprendre par « *modelage* ». D'après Bandura (1986), l'apprentissage vicariant est un apprentissage socioconstructif par observation durant lequel l'individu arrive à extraire des règles de conduite du modèle observé. Une telle observation active permet au sujet

de développer de nouveaux comportements et compétences qui dépassent ceux du modèle de référence. Cette expérience vicariante peut-être augmentée grâce au « *modelage* » verbal durant lequel les modèles observés verbalisent leurs processus mentaux, c'est le « *modelage* » instructif. C'est précisément le rôle qu'attribue cette recherche à la verbalisation dans le dispositif des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). En effet, le « *modelage* » instructif consiste alors à faire un apprenti verbaliser les schèmes lui ayant permis de diagnostiquer une situation, de décider des actes à effectuer, d'évaluer les effets produits pour s'adapter aux contraintes environnementales, d'ajuster son comportement dans le but d'atteindre un objectif qu'il s'est fixé. Il sert donc de modèle à ses pairs. Le choix d'un modèle qui réussit est tout de même important, si l'on considère que les échecs altèrent le SEP ;

- Puis, la persuasion verbale représente l'ensemble des encouragements, des critiques, du soutien ou des conseils prodigués à une personne. Cependant, pour que cette persuasion ait un effet sur le SEP, il lui faut venir d'une personne significative aux yeux de l'individu qui la reçoit (pairs, parents, formateurs) et que cet individu dispose déjà de certaines croyances en ses propres capacités pour agir de façon efficace (Bandura, 1986). Cet impact de la persuasion verbale a été mis en exergue par une étude de Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) lorsqu'ils ont volontairement donné de fausses informations à des étudiants sur leurs performances scolaires. En effet, il était dit à certains étudiants qu'ils étaient très mauvais et avaient raté les problèmes donnés (même quand ils les avaient réussis), quand d'autres étaient déclarés excellents (même lorsqu'ils avaient échoué). Les résultats montrent des différences dans les performances ultérieures des deux groupes testés lors de résolutions de problèmes similaires. Les étudiants ayant reçu des informations négatives sur leurs performances se sentent peu efficaces, planifient mal leur temps de travail, abandonnent lorsqu'ils rencontrent des difficultés et refusent un temps de travail supplémentaire qui pourrait leur permettre de compléter la tâche (Bouffard-Bouchard, 1992). Dans les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), ce rôle de persuasion verbale est joué par le formateur, lorsqu'il accompagne l'apprenti dans sa verbalisation, puis par le groupe de pairs envers l'exposant lorsqu'il nomme les compétences identifiées chez l'interviewé à l'issue de son entretien ;
- Enfin, l'état physiologique et émotionnel d'une personne détermine en partie l'évaluation de ses capacités, en particulier dans les domaines liés à la santé, aux activités physiques et à la gestion du stress (Carré, 2004). Dans le cas des ateliers de

professionnalisation (Faingold, 2014), le rôle du formateur est déterminant dans l'établissement d'une atmosphère de bienveillance qui permet à l'apprenti de verbaliser son expérience devant le groupe.

La prise en compte de ces quatre sources, qui influencent le SEP, a une conséquence directe pour la formation professionnelle. En effet, pour Bandura (1986) une part importante de l'apprentissage se produit en observant le comportement des autres et ses conséquences. Pour lui, le « *modelage* » de maîtrise est la méthode la plus efficace dans l'acquisition de compétences. Il donne même de meilleurs résultats que les cours (Burke & Day, 1986).

Le modelage de maîtrise comprend trois phases :

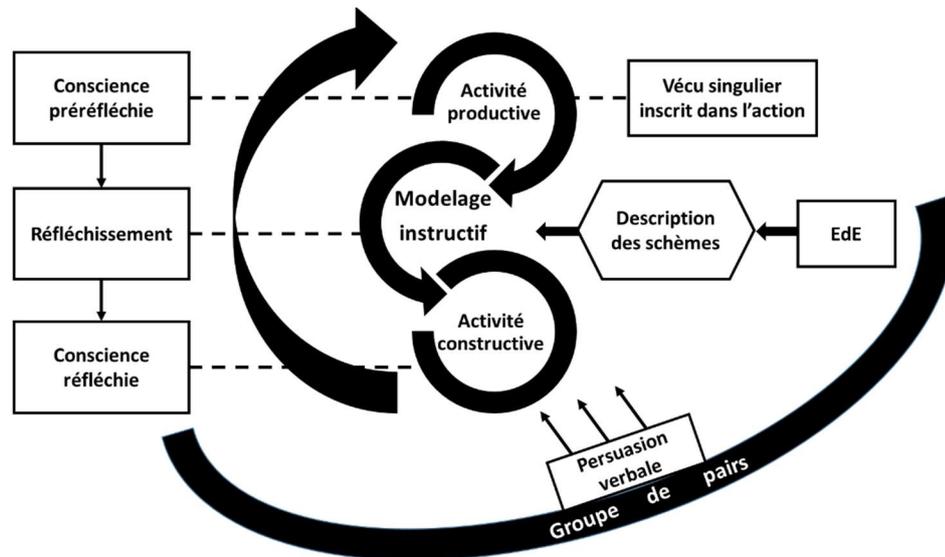
- Le modelage instructif ;
- Le perfectionnement guidé des compétences ;
- Le transfert de compétences des situations de travail.

Durant le « *modelage* » instructif, les compétences complexes sont divisées en sous-compétences afin de produire un apprentissage qui favorise aussi bien la transmission de connaissances que de procédures et de stratégies. Puis, arrive une phase de perfectionnement guidée où, par des feed-back, des moyens efficaces de réaliser les sous-compétences sont modelés par ceux qui en sont capables. Lors de ces feed-back, Lecomte (2004) souligne la nécessité de construire la confiance dans les capacités de la personne, en se basant sur ses succès et ses progrès plutôt que par une évaluation critique. Enfin, les compétences acquises doivent faire l'objet de transfert opérationnel en s'appuyant sur des situations de travail qui le permettent.

L'implication est forte pour cette recherche. En effet, le dispositif d'analyse de pratiques retenue doit permettre à l'apprenti un retour sur une activité productive réussie (une expérience active de maîtrise) pour continuer son activité constructive. L'activation de l'expérience de maîtrise se fait grâce à l'entretien d'explicitation qui vise la verbalisation de la dimension du vécu procédural afin de décomposer l'activité productive en actions élémentaires et les organiser hiérarchiquement. La résultante serait la production par l'individu de procédures et de stratégies efficaces pour son développement professionnel et l'accroissement de son SEP. Ici, l'intérêt des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) réside dans sa démarche groupale d'analyse de l'activité en formation et les interactions produites entre les apprentis. En effet, le « *modelage* » instructif mis en place et la persuasion verbale jouent sur le sentiment d'efficacité personnelle de chaque élément du groupe. En effet, l'écoute de la verbalisation de procédures lorsque des stratégies d'action sont employées favorise un apprentissage beaucoup

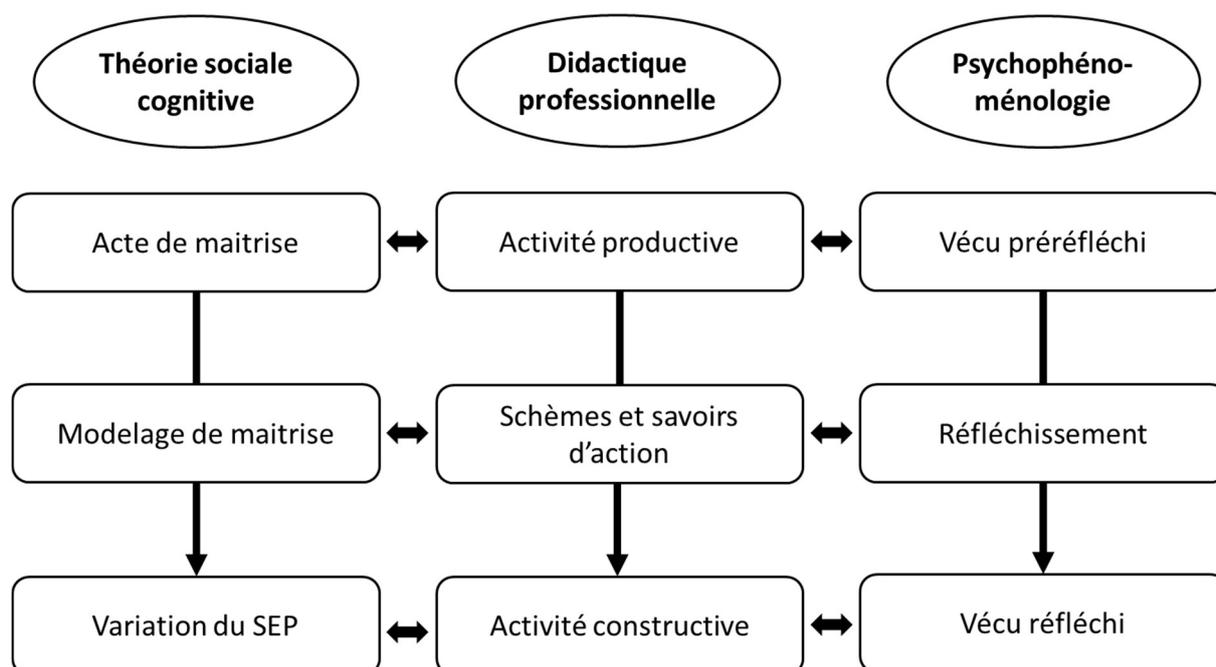
plus rapide et efficace que la seule connaissance des procédures ou l'observation de modèle sans verbalisation (Bandura, 1986). Celui qui verbalise ses stratégies d'action sert donc de modèle vicariant au groupe. En retour, le dispositif doit également, permettre aux pairs et au formateur d'user de persuasion verbale positive envers celui qui verbalise son activité constructive. Le dispositif peut être modélisé sous la forme ci-dessous (figure 9).

Figure 9 : modélisation des interactions dans les ateliers de professionnalisation au CFA



La subjectivité ainsi mise en avant devient alors une ressource en formation professionnelle. C'est ici la voie ouverte à une fécondation croisée entre la didactique professionnelle, la psychophénoménologie et la théorie sociale cognitive (Cf. figure 10 ci-après). Pour Nagels (2010), ce sont des mécanismes cognitifs de raisonnements et de prise de conscience qui sont à l'œuvre lors de telles séquences d'analyse rétrospective de l'activité. Ainsi, le médiateur fait émerger les éléments implicites tels que les buts, les prises d'information, l'objet de l'attention, les risques et les conséquences dans l'action, les anticipations, les connaissances, mais aussi les règles d'action et les raisonnements. Le professionnel qui sert de modèle verbalise des règles d'action devant le sujet apprenant. Durant le processus, les modes opératoires pertinents présentés au sujet peuvent modifier ses invariants opératoires et développer la gamme de ses inférences, avec des calculs plus complexes sur les anticipations et les règles d'action nouvelles en fonction des invariants opératoires et des informations sur les situations qui sont disponibles.

Figure 10 : fertilisation croisée de la TSC, de la DP et de la psychophénoménologie.



C. Le SEP comme indicateur de performance en formation

Le SEP a une influence sur de nombreuses facettes de l'existence humaine (Bandura, 1986 ; Lecomte, 2004). Il joue un rôle prépondérant dans le domaine de la santé, du sport, dans le milieu cognitif ou encore dans le milieu de la formation scolaire et professionnelle. Galand et Vanlede (2004) soulignent comment de nombreuses recherches empiriques sur le SEP, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, concluent aux effets importants de ce dernier sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants. Pour Bandura (1986), les apprenants peinent à s'investir dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser. De la même manière, ils tendent à délaissier des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces. Selon Galand et Vanlede (2004), les études empiriques font ressortir que le SEP est un bon prédicteur des résultats scolaires, du choix de filière d'études et des choix professionnels. En effet, il existe une relation forte entre le SEP, la performance et la persévérance chez les apprenants de tous âges.

Lecomte (2004) raconte comment une étude de Collins (1982) met en exergue le fait pour des enfants de niveau de compétence cognitive semblable d'obtenir des performances intellectuelles différentes selon le niveau de leur SEP. La conclusion flagrante est que le SEP devient un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules. Les

performances d'un apprenant ne sont donc pas les seuls fruits de ses compétences, mais dépendent aussi de la confiance qu'il a en la maîtrise de celles-ci. Autrement dit, plus un apprenant fait état d'un SEP important, plus il se fixe des objectifs élevés, persévère face à des difficultés et meilleures sont ses performances (Bandura, 2007 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). En éducation, Bouffard-Bouchard et Pinard (1988), ont démontré quant à eux l'impact de feed-back de réussite ou d'échec sur le SEP des apprenants et sur leur réussite et persévérance ultérieures. Ainsi, un apprenant présentant de faibles résultats, mais qui croit en ses capacités à utiliser efficacement ses compétences, peut fortement les développer s'il est correctement encouragé par une personne ayant de la valeur à ses yeux.

Le SEP semble jouer un grand rôle, non seulement, chez les apprenants, au niveau des apprentissages, mais également chez les enseignants, au niveau des formations qu'ils dispensent. En effet, pour Monfette et Grenier (2016), les enseignants présentant un SEP élevé sont les plus motivés au travail, utilisent de meilleures stratégies de résolution de problèmes et des méthodes d'enseignement plus efficaces. Ce sont également ceux qui adhèrent plus facilement à l'implantation de nouveaux programmes et qui ont recours plus volontairement à des styles d'enseignement centrés sur l'élève. Certaines recherches vont jusqu'à mettre en évidence l'interdépendance entre la performance des élèves et le SEP des enseignants et formateurs. Par exemple, l'élève réussit mieux lorsque son enseignant possède un fort SEP et en retour l'enseignant se perçoit plus efficace lorsque ses élèves ont de bons résultats (Gaudreau et al., 2012 ; Ross, Hogaboam, Gray, & Hannay, 2001, Ménard, Legault, & Dion, 2012). En d'autres termes, lorsqu'un enseignant possède un SEP élevé, il tend à croire en sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves, ce qui en retour a un impact sur leur motivation et leur apprentissage, leur engagement et la réussite scolaire de ces derniers.

Au regard de ces éléments, le SEP devient un indicateur fiable pour mesurer la qualité d'une formation (Ménard et al., 2012). En effet, une formation qui permet l'accroissement du SEP des formés peut ainsi être considérée comme une formation efficace tant le concept est corrélé à la performance scolaire, la persévérance et l'insertion professionnelle. Aussi, dans la lignée des travaux de Perrault, Brassart et Dubus (2010), qui l'utilisent pour évaluer l'efficacité de la formation des enseignants ou encore de Marcel (2009), qui cherche à mesurer le développement professionnel lors de la formation des professeurs de l'enseignement agricole français, le SEP peut être utilisé comme un indicateur intéressant pour mesurer l'efficacité d'une modalité de formation proposée au CFA.

Encadré 3 : ce qu'il faut retenir

Le concept du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) s'inscrit dans la théorie sociale cognitive de Bandura (1977) et se réfère à « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Le SEP est alimenté par quatre sources principales : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1986). Le SEP n'est pas lié aux aptitudes réelles de l'individu, mais plutôt à ce qu'il pense pouvoir accomplir avec celles qu'il possède. Il a donc une influence sur de nombreuses facettes de l'existence humaine (Bandura, 1986 ; Lecomte, 2004). Dans le domaine de l'enseignement et de la formation, de nombreuses recherches empiriques, concluent aux effets importants du SEP sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants (Galand & Vanlede, 2004). Ainsi, les individus qui présentent un SEP fort ont de meilleures performances, se fixent des objectifs plus élevés, fournissent plus d'efforts, et persévèrent plus longtemps face aux obstacles (Bandura, 2007 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990 ; Gaudreau et al., 2012 ; Ross, Hogaboam, Gray & Hannay, 2001). Dans le cadre de cette thèse, les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) jouent sur les sources qui alimentent le SEP afin de générer du développement chez l'apprenti.

Figure 11 : impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis



Problématique

L'apprentissage est un dispositif qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Mais pour certains observateurs la collaboration entre ces deux temps d'enseignement est minimale et peut être qualifiée de simple juxtaposition (Ulmann, 2018 ; Besson, Collin, Geay & Hahn, 2005 ; Geay, 2000). Pariat et Terdjman (1996) affirment par exemple qu'une majorité de formateurs de CFA ne parviennent pas à exploiter la séquence en entreprise en liant étroitement la théorie et la pratique, reléguant ainsi l'immersion à une fonction « touristique ». Ce déficit d'exploitation ne permet à l'apprenti qu'une simple prise de connaissance du monde du travail. Cet état de fait au CFA s'explique de deux manières. D'une part, les formateurs ne sont pas dotés de méthode d'analyse de l'activité de travail, leur permettant d'envisager la référence aux situations effectives de travail comme un potentiel de développement des apprentis, d'autre part, l'institution, qui vise avant tout la diplomation, oblige à resserrer la focale sur les contenus de formation en privilégiant ce que prescrit le référentiel de formation (Olry & Vidal-Gomel, 2011 ; Olry & Masson, 2012).

La proposition faite dans la présente recherche est de passer d'une logique de juxtaposition des deux temps de formation de l'alternance (en entreprise et en CFA) à une logique d'articulation. La didactique professionnelle livre à ce propos un éclairage théorique très intéressant. Elle propose de mettre en avant les situations de travail et « les liens entre leurs caractéristiques, l'activité et le développement potentiel du sujet au travail » (Olry & Vidal Gomel, 2011, p. 125). La DP est en effet une théorie de l'activité qui a pour but premier d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Elle « définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail, apprentissage et formation » (Mayen, 2012, p. 62). En DP, le développement du professionnel part donc en premier lieu du travail et des situations professionnelles. Cela implique qu'un « professionnel compétent est alors une personne capable de « maîtriser » un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier » (Mayen, Métral & Tourmen, 2012, p. 33). Fort de ce principe, la situation de travail gagnerait à être au cœur des préoccupations dans la formation des apprentis afin de permettre un meilleur maillage entre la théorie et la pratique. C'est la voie ouverte par Pastré (2009). Pour lui, en formation professionnelle, l'analyse du travail peut suivre deux orientations : soit la professionnalisation soit le développement. Dans le premier cas l'objectif est d'augmenter la performance des travailleurs dans leur domaine pour les rendre

plus adaptés à la tâche qui leur est prescrite. Dans le deuxième cas, les situations de travail sont un support de développement de compétences générales mobilisables bien au-delà du poste de travail. Pastré (2009, 2011a, 2011b), se positionne clairement en faveur d'une analyse du travail effectif *a posteriori* comme modalité de formation. C'est même l'analyse de sa propre activité par un agent qui devient un remarquable outil d'apprentissage. Pour lui, il faut donc comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes. Ce positionnement est d'ailleurs possible grâce à la distinction que fait Rabardel (2005) entre l'activité productive et l'activité constructive. Ainsi, le retour réflexif sur une activité effective révolue permet, sous certaines conditions de poursuivre le développement de l'individu entamé dès lors. Comme nous l'explique Tourmen (2014), c'est une voie récemment empruntée par la DP où l'analyse de l'activité est une modalité de formation à part entière dans laquelle les situations professionnelles sont utilisées comme supports d'apprentissage.

Albéro et Guérin (2014) font remarquer que de nombreuses approches très productives dans l'analyse de l'activité réelle après coup se sont développées ces dernières années, si bien que l'on assiste à l'expression de formes de spécialisation selon des références épistémologiques, théoriques et méthodologiques différentes. Les méthodes d'analyse de l'activité diffèrent alors selon leurs terrains, leurs objets ou encore les questions auxquelles elles tentent de répondre. La psychophénoménologie offre à ce propos un outil intéressant permettant de documenter finement l'activité passée au travers de la verbalisation, y compris dans ses dimensions momentanément non conscientes. En effet, l'entretien d'explicitation est un outil qui repose sur plusieurs techniques visant la mise en mots, après coup, par un sujet du déroulement de sa propre action pour en faire émerger les éléments implicites (Maurel, 2008). Il valorise un point de vue en première personne, soit des informations produites par la personne elle-même concernant son propre vécu (Vermersch & Maurel, 1997). Faingold (2008a, 2008b) souligne l'intérêt du recours à la psychophénoménologie dans un dispositif d'analyse de pratiques pour mettre à jour les compétences constitutives de la professionnalité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). En effet, à partir des données précédemment recueillies, des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) permettent aux agents de définir des savoirs professionnels partagés.

Si l'analyse de son activité, faite après coup par un professionnel, est un formidable moyen de développement (Pastré, 2011a), Mayen et Olry (2012) attirent cependant l'attention

sur la complexité de recourir à la notion de développement en recherche. Selon eux, cette notion renvoie à tout ce qui est :

Lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir et de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente. (p. 92)

C'est donc, en suivant une telle logique, que l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est envisagé afin d'engendrer du développement au CFA.

Né de la théorie sociale cognitive (TSC), le SEP est en effet « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Quatre sources spécifiques contribuent à le façonner : l'expérience active de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), l'expérience vicariante (« *modelage* », comparaison sociale), la persuasion verbale (« *feed-back* », encouragements de personnes signifiantes) et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004 ; Galand & Vanlede, 2004). La prise en compte de ces quatre sources a une conséquence directe pour la formation professionnelle. En effet, pour Bandura (1986) une part importante de l'apprentissage chez un individu se produit en observant le comportement des autres et ses conséquences. Pour lui, le « *modelage* » de maîtrise est la méthode la plus efficace dans l'acquisition de compétences. Il donne même de meilleurs résultats que les cours (Burke & Day, 1986). Il se compose de trois temps. Durant le « *modelage* » instructif, les compétences complexes sont divisées en sous-compétences afin de produire un apprentissage qui favorise aussi bien la transmission de connaissances que de procédures et de stratégies puis, suit une phase de perfectionnement guidée où des moyens efficaces de réaliser les sous-compétences sont modelés par ceux qui en sont capables par des *feed-back*. Enfin, les compétences acquises doivent faire l'objet de transfert opérationnel en s'appuyant sur des situations de travail qui le permettent.

Pour Nagels (2010), il existe là une possible fertilisation croisée entre la TSC et la DP qui ouvre la voie à une action pédagogique raisonnée pour former les compétences. Ainsi, l'observation et l'écoute de modèles variés accélèrent l'apprentissage et augmentent le SEP. Le

professionnel qui verbalise ses modes opératoires pertinents sert de modèle et permet au sujet apprenant de modifier son modèle opératif et de développer la gamme de ses inférences, avec des calculs plus complexes sur les anticipations et les règles d'action nouvelles. Nagels (2010) annonce également que ce sont là des mécanismes cognitifs de raisonnements et de prise de conscience que l'on peut retrouver lors de séquences d'analyse rétrospective de l'activité comme par exemple dans les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Ce point est intéressant, dans la mesure où le SEP semble jouer un rôle déterminant en éducation et formation. Effectivement, de nombreuses recherches empiriques sur le SEP, dans le domaine de l'enseignement et de la formation, concluent aux effets importants de ce dernier sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants et des enseignants. En effet, il existe une relation forte entre le SEP, la performance et la persévérance chez les apprenants de tous âges. Il est un bon prédicteur des résultats scolaires, du choix de filière d'études et des choix professionnels (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Gaudreau & *al.*, 2012).

Dans le système de l'apprentissage, à la recherche d'une plus grande articulation entre formation théorique et pratique, les éléments cités en amont ouvrent des perspectives de recherche intéressantes. Effectivement, doter le formateur de CFA d'une méthode d'analyse de l'activité afin de lui permettre d'exploiter après coup les périodes d'immersion professionnelle des apprentis en est une. La possibilité pour le formateur d'utiliser la subjectivité comme ressource pour engendrer du développement chez les apprentis se matérialise alors sous la forme des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). On pourrait alors se demander quel est l'impact d'une modalité de formation qui utilise les ateliers de professionnalisation sur le SEP du formateur et celui des apprentis.

Hypothèses

Initialement, la question de départ de cette recherche est la suivante : Quel est l'impact de la formation du formateur de CFA à l'analyse de l'activité sur lui-même et sur les apprentis ? Au regard des différents éclairages théoriques mobilisés plusieurs hypothèses sont émises.

Tout d'abord, si pour Olry et Masson (2012) le formateur de CFA ne dispose pas de méthode d'analyse de l'activité de travail lui permettant de voir dans la référence aux situations effectives de travail un potentiel de développement des apprentis, alors le former à l'Ede augmenterait son SEP. En effet, les croyances d'efficacité personnelle du formateur étant basées sur ce qu'il croit pouvoir accomplir avec les compétences qu'il possède (Hoy & Spero, 2005), sa formation et la conduite d'ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) seront à même de conforter son sentiment de posséder « les compétences professionnelles nécessaires pour agir efficacement dans une situation donnée et la croyance que ses actions produiront les effets escomptés » chez les apprentis (Gaudreau et al., 2012, p. 86).

De plus, la formation à l'entretien d'explicitation lui permet de passer d'une posture de centration sur des modalités programmatiques et de certification des référentiels (Olry & Masson, 2012) à une posture de prise en compte de la subjectivité de l'apprenti.

Pour finir, l'hypothèse d'un impact positif des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti peut être avancée, notamment grâce au « *modelage* » instructif et à la persuasion verbale. En effet, d'un côté les pairs profitent de l'écoute de la verbalisation de procédures lorsque des stratégies d'action sont employées par l'interviewé, de l'autre les pairs et le formateur usent de persuasion verbale positive envers celui qui verbalise son activité constructive.

Afin de répondre à ces hypothèses, la partie empirique se compose de trois études. Les deux premières s'intéressent au formateur de CFA quand la troisième se concentre sur l'apprenti.

Partie 3 - Partie empirique -

L'analyse de l'activité des apprentis en situation professionnelle au CFA

Plan de la partie 3

	Pages
<i>I. choix de la démarche</i>	133
<i>II. Étude 1 - impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des formateurs de CFA</i>	138
A. Participants	138
B. Matériel et procédure	138
3. Le prétest.....	138
4. Le score.....	140
5. La formation des formateurs à l'entretien d'explicitation (Ede)....	141
6. La conduite des ateliers de professionnalisation.....	142
7. Le posttest.....	144
C. Résultats	145
1. Le SEP des formateurs.....	145
2. La DSEP des formateurs.....	146
3. La DSEG des formateurs.....	147
D. Discussion	148
<i>III. Étude de la posture d'accompagnement du formateur lors de l'exploitation du vécu professionnel</i>	151
A. Participants	151
B. Matériel et procédure	151
C. Résultats	154
1. Posture de M (groupe expérimental)	154
2. Posture de S (groupe contrôle)	158
D. Discussion	161
<i>IV. Étude 3 - impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis</i>	168
A. Participants	168
B. Matériel et procédure	168
4. Le prétest.....	168
5. Le score.....	175
6. L'intervention.....	176
7. Le posttest.....	176
C. Résultats	177
1. Le score total du SEPA.....	177
2. Le SEP en entreprise.....	178
3. Le SEP au CFA.....	180
4. Le sentiment de conformité à la culture d'entreprise.....	181

5. Le sentiment de maîtrise du lexique professionnel.....	182
D. Discussion.....	183
<i>V. Discussion générale.....</i>	<i>188</i>
A. Rappel des axes d’investigation.....	188
B. Les grandes lignes de l’élaboration du cadre théorique.....	189
C. La méthodologie employée.....	191
D. Présentation des principaux résultats.....	192
E. Limites et perspectives.....	195

Cette partie empirique se compose de cinq chapitres. Le premier chapitre décrit le choix de la démarche adoptée. Le deuxième chapitre, quant à lui, rend compte d'une étude qui tente de vérifier une première hypothèse opérationnelle émise en fin de partie théorique. Elle cherche à étudier l'impact des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP (Bandura, 2007) des formateurs du CFA de l'Université Régionale des Métiers de l'Artisanat de Martinique à l'aide d'une approche quantitative. Puis, dans un troisième chapitre, une étude qualitative vient apporter des données supplémentaires sur la posture (Acker-Kessler-Kessler, 2005) de deux formateurs en fonction de leur répartition dans le groupe expérimental ou témoin. Le quatrième chapitre, à l'instar du deuxième, tente de mesurer l'effet des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis avec une approche quantitative. Le cinquième et dernier chapitre constitue la discussion générale de cette thèse.

La recherche s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive. Il s'agit en effet de vérifier la relation de cause à effet entre des variables qui sont manipulées au travers d'un dispositif contrôlé (Grosbois, 2007). Puisque l'objectif de la recherche est de créer, de mettre en œuvre et d'évaluer une modalité de formation proposée au CFA, le recours à la démarche hypothético-déductive permet de la mettre à l'épreuve au regard de sa significativité statistique et de sa taille d'effet.

I. Choix de la démarche

La présente recherche de thèse en sciences de l'éducation émet plusieurs hypothèses opérationnelles quant à la proposition d'une modalité de formation faite au CFA de l'URMA. Tout d'abord, une première étude s'intéresse aux formateurs en supposant que la conduite d'ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) augmente leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Une deuxième étude s'intéresse à l'évolution de la posture d'accompagnement (Acker-Kessler, 2005) de deux formateurs. Puis, une troisième étude cherche à vérifier si les ateliers de professionnalisation augmentent le sentiment d'efficacité personnelle des apprentis. Si la partie théorique de cette recherche s'est employée à créer la modalité de formation proposée, la partie empirique rend compte de sa mise en œuvre et de son évaluation.

La qualité de la formation est devenue un enjeu majeur pour les professionnels du secteur et un champ d'études digne d'intérêt pour les chercheurs. (Gilibert & Gillet, 2010, p. 218)

Pour justifier l'usage des fonds publics et estimer les coûts et les résultats des formations, la nécessité de l'évaluation s'est peu à peu fait ressentir. La science de l'évaluation, née aux États-Unis, fait alors son apparition en France, même si sa pratique reste peu fréquente et que, lorsque des évaluations sont effectuées, elles se limitent généralement à une mesure de satisfaction des stagiaires à l'issue des formations suivies (Gilibert & Gillet, 2010 ; Nesme, 2016). Pour Ferracci (2013), il faut aller plus loin en faisant appel à des méthodes crédibles, à même d'identifier une véritable relation de causalité entre le passage en formation et le développement de compétences des formés. Il faut ainsi faire appel à des méthodologies et indicateurs permettant d'apprécier la qualité et l'efficacité des formations dispensées. Ainsi :

Les études explorant de façon quasi expérimentale les effets possibles d'une formation donnent quelques indications sur la manière ou les diverses manières dont il est possible de procéder. Elles montrent notamment que les bénéfices d'une formation peuvent souvent être plus variés qu'initialement escomptés avec de simples mesures de satisfaction. (Gilibert & Gillet, 2010, p. 218)

Ces études quasi expérimentales font appel à la méthode d'appariement, qui construit deux populations ayant des caractéristiques similaires, mais bénéficiant ou non de la mesure étudiée. Le plus souvent, les résultats qui justifient l'efficacité d'une formation sont obtenus

par recueil et comparaison des mesures avant et après formation, comparaison des effets avec des groupes témoins, utilisation de techniques statistiques pour éliminer certains risques d'erreur de représentativité statistique (Gilibert & Gillet, 2010, Ferracci, 2013).

Ellis et Fouts (1993) établissent trois niveaux de classification des recherches en éducation pour évaluer la robustesse et la validité des données produites. Le premier niveau renvoie aux recherches de type descriptif (*e.g.*, qualitatif, quantitatif ou corrélational) généralement mises en place afin de décrire un phénomène, établir une corrélation entre deux variables ou présenter une théorie. Ces dernières n'offrent pas la possibilité d'établir des liens de cause à effet entre des phénomènes étudiés ou de vérifier des hypothèses. Pour cela il faut avoir recours à des recherches de niveau 2. Elles sont dites expérimentales ou quasi expérimentales.

Ce genre d'études implique qu'un modèle, une théorie ou une hypothèse, élaborés par des recherches descriptives (niveau 1), fassent l'objet d'une mise à l'épreuve en salle de classe à l'aide de groupes expérimentaux et témoins (contrôles). Ainsi, différentes stratégies pédagogiques peuvent être appliquées avec des groupes classes similaires afin de comparer et de mesurer statistiquement leurs effets sur la performance scolaire des élèves. (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005, p. 92)

Enfin, les recherches de niveau 3 sont celles qui se mettent en place à grande échelle sur la base des résultats obtenus par des études de niveau 2, elles « sont de loin les plus fiables sur le plan scientifique » (Ibid., 2005, p. 93).

Il existe des méthodes d'évaluation des effets d'une formation plus qualitatives et singulières qui visent :

La compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques. (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 13)

Ces recherches apportent des données complémentaires notamment sur la documentation des particularités individuelles des apprenants ou encore les effets de contexte. C'est précisément dans cette optique que s'inscrit la deuxième étude. Cette dernière vise à documenter la posture des formateurs selon qu'ils utilisent ou non les ateliers de professionnalisation.

Les autres études se situent cependant au niveau 2 (Cf. tableau 5 ci-dessous). En effet, elles empruntent une voie peu usitée car :

La plupart des études publiées concernant les croyances d'efficacité dans le champ de la formation sont de nature corrélacionnelle et ne fournissent par conséquent aucune indication sur la direction des relations observées. Les études longitudinales à mesures répétées qui pourraient permettre un test de prédominance causale sont extrêmement rares, du moins à propos de l'efficacité personnelle perçue. (Galand & Vanlede, 2004, p. 96)

Tableau 5. Utilisation de la méthode scientifique pour construire de nouveaux savoirs (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005).

Méthode scientifique	Éducation
Niveau 1 Élaboration d'une hypothèse par l'observation informelle	Construction d'une théorie
Niveau 2 Vérification expérimentale de l'hypothèse. Analyse des données afin de déterminer la validité de l'hypothèse	Vérification de la théorie à petite échelle
Niveau 3 Révision par les pairs, reproduction de l'expérimentation, études à grande échelle, à long terme ou les deux	Validation des résultats dans des études à grande échelle et implantation dans l'ensemble d'une commission scolaire

La présente recherche adopte un design quasi expérimental avec un plan de type 2 (groupe expérimental/groupe témoin et prétest/test/posttest). Le plan distingue deux variables indépendantes (VI) et une variable dépendante (VD). Les VI représentent les variables qui sont manipulées lors de l'étude soit la modalité de formation (ateliers de professionnalisation ou méthode usuelle) et le temps (T0 ou T1). La VD quant à elle fait référence à la variable qui est mesurée soit le sentiment d'efficacité personnelle. Ce plan de recherche est constitué de deux groupes appariés, c'est-à-dire que les mesures opérées proviennent de l'observation des mêmes groupes d'individus en deux temps (T0 et T1). Un premier groupe est soumis à la modalité de formation avec ateliers de professionnalisation, il est identifié comme le groupe expérimental,

et l'autre groupe, qui utilise une modalité de formation usuelle est nommé groupe contrôle. Les résultats obtenus grâce à ce dernier servent alors de référence et offre la possibilité de vérifier l'effet de la modalité de formation sur la VD entre T0 et T1. C'est ce qui est appelé dans la présente recherche l'effet d'interaction. Cet effet d'interaction entre le temps et la méthode permet de confirmer si le progrès attendu dépend effectivement de la méthode testée. En d'autres termes, on s'attend à ce que les résultats obtenus lors de la mesure de la VD diffèrent en fonction de la VI utilisée et du temps.

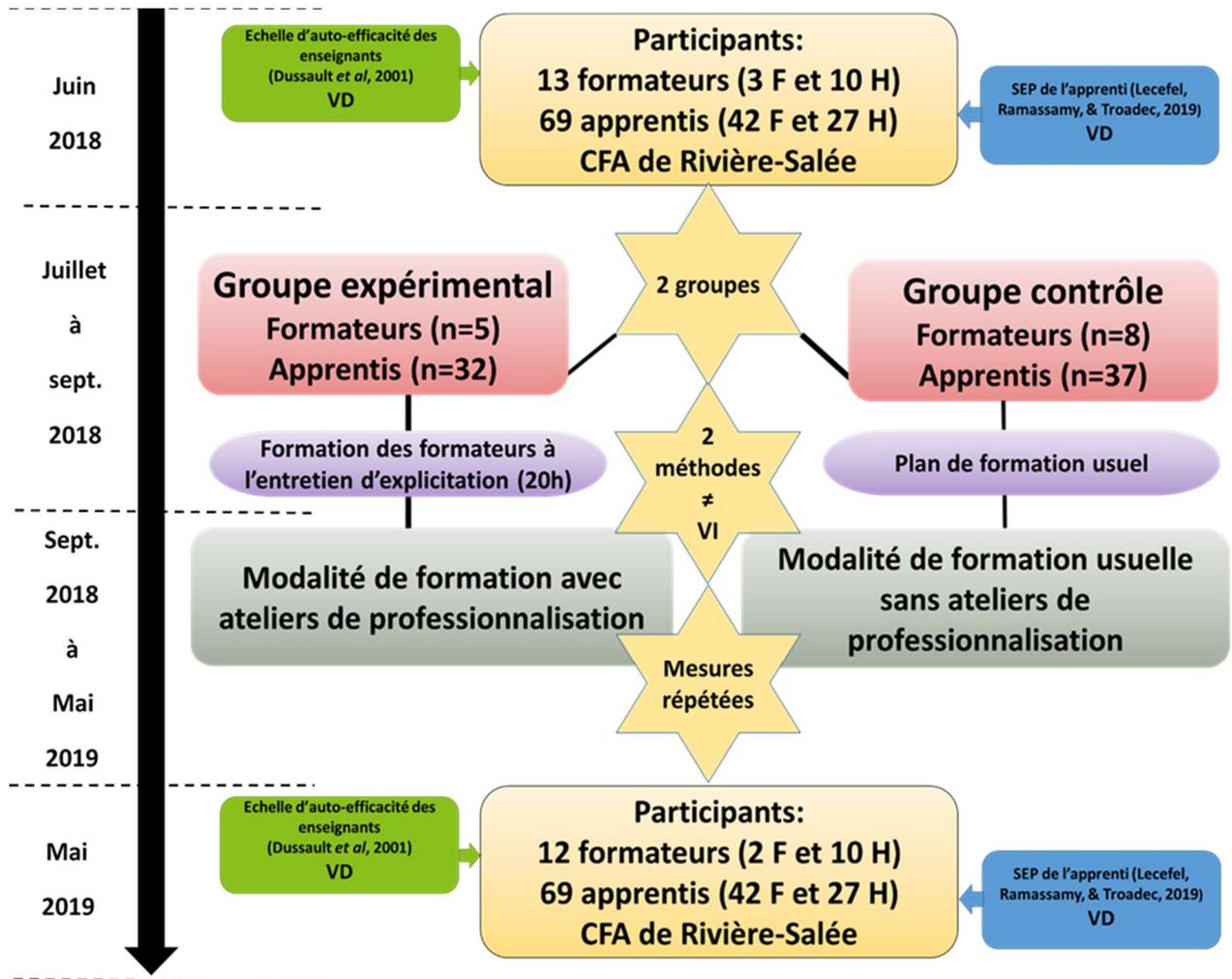
Groupe expérimental → prétest VD à T0 → VI → posttest VD à T1

Groupe contrôle → prétest VD à T0 → VI → posttest VD à T1

Ce type de design, quasi expérimental, permet de vérifier s'il y a une évolution entre un prétest et un posttest, selon que les participants sont ou non soumis à l'intervention et le cas échéant de déterminer l'importance du changement. Ainsi, avant de débiter l'expérimentation, la VD est mesurée, pour tous les participants, grâce à un questionnaire. Les groupes sont ensuite scindés en un groupe expérimental et un groupe contrôle. Une autre mesure est effectuée avec le même questionnaire en fin d'expérimentation. L'analyse des résultats peut alors donner lieu à trois comparaisons. Tout d'abord, la comparaison des groupes selon qu'il soit soumis ou non à l'intervention. Puis, celle entre le prétest et le posttest. Enfin, la différence entre les écarts observés dans les groupes au prétest et posttest. Ici, il est important de noter que l'adoption d'un design quasi expérimental permet de pallier certaines contraintes du terrain tout en offrant une rigueur scientifique. En effet, en formation, dans la mesure où l'ensemble des conditions émanant de la variable indépendante ne sont pas contrôlées comme ils pourraient l'être en laboratoire, le recours à un groupe témoin et à des traitements statistiques permettent tout de même de s'inscrire dans une approche explicative du phénomène étudié, soit l'impact d'une variable indépendante sur une variable dépendante.

L'étude 1 distingue deux groupes de formateurs de CFA, quand l'étude 3 s'intéresse à deux groupes d'apprentis (Cf. figure 12 ci-après).

Figure 12. Plan de recherche adopté pour vérifier les hypothèses opérationnelles



II. Étude 1 - impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des formateurs de CFA

A. Participants

Cette étude s'intéresse à 13 formateurs du CFA de l'Université Régionale des Métiers de l'Artisanat (URMA) à Rivière-Salée. Ce sont tous des formateurs d'enseignement technique parmi les 16 que compte l'établissement. Parmi eux, il y a trois femmes et dix hommes qui ont entre une année et trente-sept années d'ancienneté. Leur âge moyen se situe aux alentours de 49 ans. Ils enseignent des matières aussi variées que la cuisine, la restauration, la mécanique, la peinture automobile, l'esthétique ou encore la coiffure. C'est un petit effectif qui présente une grande hétérogénéité. L'échantillon est sélectionné selon deux critères : il faut être formateur technique et volontaire. En effet, l'étude vise moins l'évaluation d'une modalité de formation en fonction de la matière enseignée, de l'âge ou du sexe, que de la capacité du formateur à aider les apprentis à analyser leur activité de travail effectif en entreprise. De plus, sur les quatre CFA existant en Martinique seule la direction de l'URMA donne son autorisation pour ouvrir librement son établissement au chercheur.

B. Matériel et procédure

1. Le prétest

L'étude est longitudinale. Elle se déroule en trois temps et s'étale sur une période d'un an, soit de juin 2018 à mai 2019. Durant la première phase, qui se déroule au mois de juin, les formateurs remplissent un questionnaire permettant de mesurer le score de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) avant l'entrée en formation et la conduite des ateliers de professionnalisation. Le questionnaire n'étant pas anonyme (car il faut retrouver les participants pour la troisième phase), il a fallu insister sur le fait que l'URMA n'avait pas accès à leurs réponses. Une deuxième phase, dite intervention ou test, consiste à séparer les participants en deux groupes. Un groupe expérimental a été formé à l'entretien selon une démarche présentée précédemment. En effet, cinq formateurs sont formés à l'entretien d'explicitation et reçoivent un protocole d'intervention pour analyser le vécu d'entreprise de leurs apprentis : les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Le deuxième groupe, dit contrôle, est composé du

reste des formateurs, soit sept personnes qui utilisent leur méthode d'accompagnement usuelle (soit telle qu'ils la conçoivent et la dispensent de manière habituelle sans intervention extérieure). Lors de la troisième phase, située au mois de mai, le même questionnaire est soumis à la même population d'étude afin de mesurer le score de leur SEP après l'intervention. Le protocole de passation du questionnaire est le même durant les deux phases (juin 2018 et mai 2019). Il est administré sous format numérique avec Google Forms. Ce format présente ainsi l'avantage d'être gratuit, simple et ne nécessite aucune installation de la part des sondés. Pour respecter des conditions éthiques, un lien du questionnaire est envoyé par courriel, de manière individuelle et nominative, à chaque sondé en précisant que ceux qui le désirent peuvent avoir accès à une version papier. De plus, seul le chercheur a accès aux données via un compte dédié à la recherche qui possède un mot de passe. Ainsi, le questionnaire est envoyé par courrier électronique aux 16 formateurs d'enseignement technique que compte le CFA de l'URMA. Les 16 formateurs techniques du CFA de l'URMA y ont répondu.

a) *Le questionnaire*

L'échelle d'auto-efficacité des enseignants (Villeneuve, Deaudelin, & Dussault, 2001) est utilisée pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des formateurs en prétest et posttest. Elle comporte trois parties :

- Des informations socio-biographiques (6 questions) : cette rubrique permet de repérer la situation professionnelle de chaque formateur à partir d'une série de critères : son âge, son sexe, la spécialité enseignée, son ancienneté dans la profession.
- 15 items construits autour de deux facteurs : Le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité générale. « Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une forme d'évaluation personnelle. La seconde dimension, le sentiment d'efficacité générale, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. » (Dussault *et al.*, 2001, p. 182). Le SEP est ainsi mesuré grâce à neuf items (par exemple, *Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves/apprentis les plus difficiles*) tandis que sept items rendent compte du sentiment d'efficacité générale (par exemple, *Si les élèves/apprentis n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline*). Il est à noter qu'ici le choix est fait d'utiliser le terme sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et non auto-efficacité. Afin d'éviter toute

confusion avec la variable dépendante SEP, il est fait référence à ces deux facteurs en tant que « dimension du sentiment d'efficacité personnelle (DSEP) » et « dimension du sentiment d'efficacité générale (DSEG) ».

- Une échelle de Likert allant de 1 (Tout à fait en désaccord) à 6 (Tout à fait d'accord). Plus le score est important à chacun des facteurs, plus le SEP du formateur est élevé. La moyenne de la moyenne des scores est calculée et varie sur une échelle de 1 à 6.

2. Le score

Dans la mesure où la présente recherche s'intéresse à l'évolution des scores du SEP des deux groupes entre un prétest et un posttest et que la variable dépendante (le SEP) est quantitative, c'est une analyse de variance (ANOVA) qui est privilégiée pour répondre à l'hypothèse formulée. L'avantage du recours à l'ANOVA est double. En premier lieu cela permet de prendre en compte la possibilité d'une non-équivalence des groupes au départ. Puis, de comparer la variance de la moyenne de la moyenne des scores de ces groupes afin d'inférer une relation entre la formation à l'Ede et le SEP. L'existence d'une différence entre la moyenne de la moyenne des scores des deux groupes entre le prétest et le posttest permet de déclarer que la formation à l'Ede et la conduite des ateliers de professionnalisation sont bien les causes de l'augmentation du SEP des formateurs de CFA. L'analyse des données est réalisée grâce au logiciel de traitement statistique SPSS version 20. Le score est donné sur une échelle qui va de 1 à 6.

Pour rappel, le score du SEP des formateurs est obtenu grâce à l'échelle d'auto-efficacité des enseignants de Dussault *et al.* (2001). Il leur est demandé de répondre à 15 questions sur une échelle de Lickert à six points. Pour chacun des répondants, le score du SEP s'obtient donc en faisant la moyenne de la moyenne des scores sur une échelle de 6. Le questionnaire comporte deux dimensions que sont le SEP (moyenne de la moyenne des questions 1, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14) et le SEG (moyenne de la moyenne des questions 2, 3, 4, 8, 11, 15). Afin d'éviter toute ambiguïté, la référence à ces dimensions est ainsi faite : dimension sentiment d'efficacité personnelle (DSEP) et dimension sentiment d'efficacité générale (DSEG).

3. La formation des formateurs à l'entretien d'explicitation (Ede)

Durant l'année scolaire 2017-2018, trois rencontres ont lieu avec les 16 formateurs techniques du CFA de l'URMA. Elles ont respectivement pour objectif de remercier ceux qui ont participé à l'étude exploratoire, d'apporter des informations sur le déroulement de la suite de la recherche engagée et de recruter des formateurs pour le groupe expérimental. La formation à l'entretien d'explicitation (Ede) ayant été intégrée au plan de formation de l'établissement, huit formateurs sont recrutés sur la base du volontariat. Les autres formateurs, bien que ne participant pas à la formation à l'Ede, disposent d'autres formations (e.g., informatique, gestion de parole, gestion de projet). En fin de compte, seuls cinq formateurs composent le groupe expérimental, trois d'entre eux ayant fait défection en cours de route (un formateur a démissionné de l'établissement et deux autres ont estimé ne pas se sentir en mesure d'appliquer le protocole proposé car trop éloigné de leur pratique habituelle). Les trois formateurs sont donc écartés de l'échantillon.

La formation se déroule alors en deux phases. Elle compte 14h en début juillet 2018, dispensées sur deux jours, et six heures en début septembre 2018. C'est une formation à l'Ede dont l'objectif prioritaire est de développer chez les formateurs des compétences d'analyse de l'activité en entretien individuel, et d'animation d'ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). La formation proposée est en-dessous du volume horaire d'une formation de base à l'entretien d'explicitation qui se situe aux alentours de 35 heures. Des adaptations ont été faites en termes d'horaire et de contenu au regard de contrainte institutionnelle et des besoins prioritaires pour les formateurs dans la liste de compétences visées. En effet, il a fallu respecter les temps de service des formateurs tout en privilégiant un moment où ils n'avaient pas la charge de cours aux apprentis. Le choix de faire trois jours de formation s'explique par le besoin de s'approprier la méthode avec un temps de réflexion puis de réactivation des connaissances en septembre. La progression sur les trois jours de formation est la suivante :

a) *Mettre en place les conditions de l'explicitation*

- ✓ Conditions éthiques, déontologiques, contractuelles, relationnelles ;
- ✓ Apprendre à poser un contrat d'attelage et de communication ;
- ✓ Apprendre à faire évoquer ;
- ✓ Apprendre à faire spécifier une tâche ou une situation ;
- ✓ Apprendre à contourner les dénégations.

b) *Développer les compétences d'observation de la position de la « parole incarnée »*

- ✓ Apprendre à repérer les signes verbaux et non verbaux de l'évocation ;
- ✓ Apprendre à repérer les différents types d'expressions verbales ;
- ✓ Savoir prendre en compte les gestes.

c) *Apprendre à faire décrire l'action*

- ✓ Apprendre à connaître et utiliser la structure générique de toute action ;
- ✓ Apprendre à faire mettre en mot la gestualité ;
- ✓ Apprendre à formuler des questions centrées sur l'action ;
- ✓ Apprendre à se référer à l'action dans sa dimension procédurale ;
- ✓ Mise en situation d'animation d'ateliers de professionnalisation.

4. La conduite des ateliers de professionnalisation

Chacun des cinq formateurs qui constituent le groupe expérimental met en œuvre les ateliers de professionnalisation durant leur temps de cours à chaque retour des apprentis au CFA. Ils s'étalent d'octobre 2018 à mai 2019, à compter d'une heure par séance sur dix séances. Le dispositif est décrit par Lecefel (2019, p. 55) comme suit :

a) *Lancement du dispositif*

Le formateur propose une consigne large pour l'ensemble du groupe : « *Je vous propose de prendre le temps de laisser venir un moment de pratique professionnelle où ça s'est plutôt bien passé* ». Une proposition plus ciblée qui oriente le découpage du champ attentionnel peut être formulée, soit à partir d'un contexte (e.g., « *une préparation d'ingrédients pour une recette* »¹³) soit à partir d'une compétence (e.g., « *une situation où vous avez su renseigner un client* »). Le moment spécifié recherché ici est un acte de maîtrise (Bandura, 2007) réussi. Puis, après s'être assuré que chaque participant a trouvé une situation, le formateur anime un tour de table où chaque individu décrit en quelques mots le contexte professionnel qui s'est présenté à lui.

¹³ Les possibles sont bien évidemment ouverts au regard de la variété des spécialités. En effet, l'exemple donné concerne la cuisine mais la question est à adapter en fonction du métier.

b) *Le temps d'explicitation des pratiques*

Un apprenti volontaire est sollicité pour commencer le travail d'explicitation de sa pratique devant les autres apprentis. Le formateur donne une consigne d'observation, d'écoute et de prise de notes au groupe pendant l'entretien. C'est en prenant pour modèle leur pair interviewé que les autres apprentis profitent d'une expérience vicariante (Bandura, 2007) leur permettant également de confronter, de comparer, de réajuster et de consolider des manières de faire dans une situation donnée. Notons au passage que contrairement à d'autres dispositifs d'analyse de pratique la situation de référence choisie est toujours positive. Le formateur mène alors devant le groupe un entretien d'explicitation sur un ou plusieurs moments de cette situation, choisis en accord avec l'interviewé. Après un récit visant à resituer le contexte global de la situation retenue, le formateur invite l'apprenti à choisir le moment sur lequel il souhaite revenir, et l'accompagne ensuite par un guidage et des relances qui ont pour but de le faire passer du plan de la connaissance en acte (e.g., « *qu'est-ce que tu fais ?* ») au plan de la conceptualisation de l'action (e.g., « *quand, tu fais ce que tu fais, à quoi tu fais attention ?* ») soit d'une conscience pré-réfléchie à une conscience réfléchie (Vermersch, 2011). Pour ce faire, le formateur recherche une position d'évocation très spécifique qui va permettre une introspection guidée vers le détail du vécu subjectif de ce moment. Le questionnement est alors orienté vers la boucle perception – action par un enchaînement de questions non inductives (e.g., « *À ce moment-là, à quoi fais-tu attention ?* », « *Et quand tu fais ce que tu fais, comment t'y prends-tu à ce moment-là ?* »).

Durant l'entretien d'explicitation, les autres apprentis prennent des notes sur les savoir-faire énoncés. Ils sont ainsi amenés à opérer une réduction de l'action en repérant les prises d'information et les prises de décision dans le discours de l'interviewé. C'est là l'occasion d'une observation active qui leur permet de développer de nouveaux comportements et compétences qui dépassent ceux du modèle de référence et de compléter leur modèle opératif (Pastré, 2011a). En effet, ce « modelage » va au-delà de la simple imitation, car l'apprenti arrive à extraire des règles de conduite sous-jacentes au style comportemental du modèle observé (Bandura, 2007) et s'approprie des compétences de gestion de la situation décrite dans sa dimension procédurale.

c) *Processus d'abstraction et dénomination des savoir-faire*

Une fois l'explicitation terminée, le formateur pose au narrateur la question suivante : « *Qu'est-ce que tu as su faire ?* » et lui propose d'écrire la réponse. Ce moment d'écriture correspond au processus de réflexion a posteriori, qui permet une première conceptualisation de l'action par le sujet lui-même. Dans le même temps, une consigne est donnée au groupe d'observateurs de synthétiser leurs notes et de répondre à la question : « *Qu'est-ce que l'interviewé a su faire ?* ». Ceci correspond à la phase de réflexion « de l'extérieur » qui est celle au cours de laquelle sont extraits des mots clés permettant de catégoriser les savoirs d'action (Barbier, 1996). Puis, un tour de table est effectué pour que chaque participant énonce les savoirs d'action mis en jeu par l'interviewé. Il est important d'encourager les différentes formulations d'un même savoir-faire afin de permettre au narrateur d'entendre de la part des différents participants, même de façon répétitive, ce qu'il a su faire. Ainsi, il est à même de prendre connaissance des actes de maîtrise posés tout en bénéficiant d'une persuasion verbale de la part de ses camarades (Bandura, 2007). Ce moment est également l'occasion pour le formateur de résumer au tableau les savoir, savoir-faire et savoir-être liés à la situation professionnelle évoquée (cela peut servir de base pour approfondir certains sujets qu'il voudrait introduire suite à l'exercice). Ensuite et seulement ensuite, le narrateur est invité à communiquer au groupe ce qu'il a lui-même identifié comme compétences.

d) *Processus de résonance*

La séance se termine avec un second temps de parole pour tous, observateurs et narrateur, qui permet d'aborder les situations qui leur sont revenues au fil du travail, par analogie soit au contexte, soit aux savoir-faire évoqués. Un tour de table est effectué, pour identifier des situations professionnelles communes au groupe et /ou des compétences similaires mises en œuvre par les participants dans ce cadre professionnel. Cet échange favorise le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel en dégagant le cœur du métier et les valeurs partagées, et contribue ainsi à l'appropriation consciente d'une identité professionnelle commune.

5. Le Posttest

Le posttest est identique au prétest et se déroule à la fin du mois de mai 2019. Sur les 16 formateurs techniques ayant répondu au questionnaire au prétest seuls 13 y répondent en posttest car trois formateurs du groupe expérimental ont définitivement quitté la population d'étude.

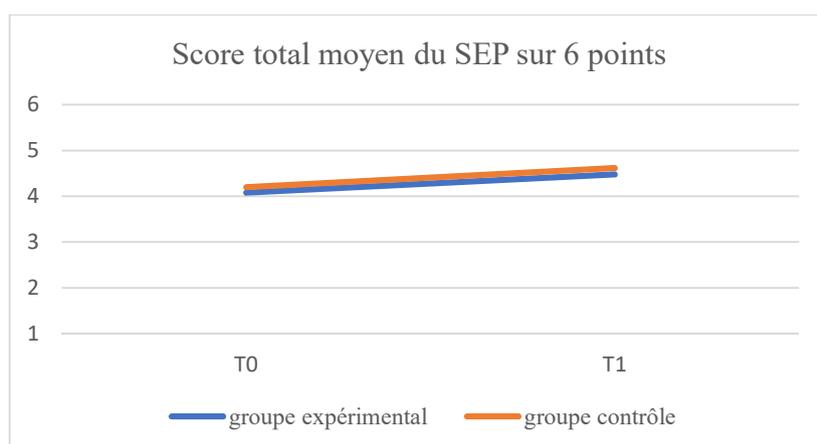
C. Résultats

1. Le SEP des formateurs

Tableau 6. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEP au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	5	4,08	0,69	4,48	1
Modalité de formation usuelle	8	4,20	1,03	4,62	1,20
Total	13	4,15	0,88	4,56	1,08

Figure 13. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEP



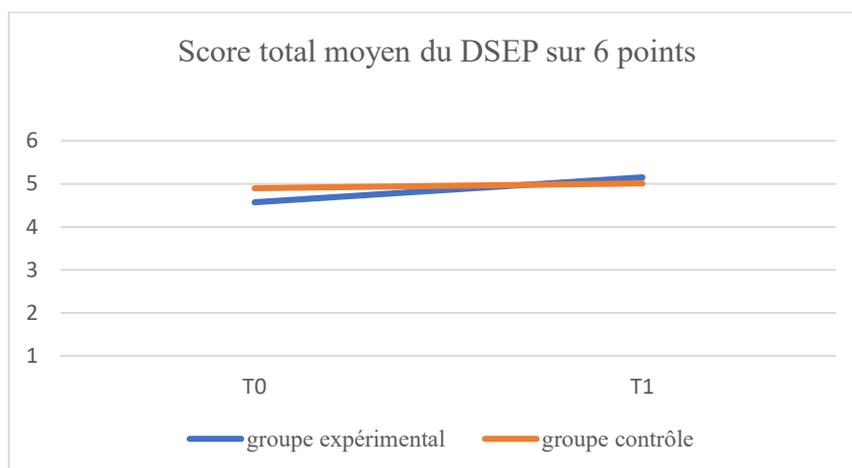
Le SEP des deux groupes augmente entre le prétest et le posttest passant respectivement d'une moyenne de 4,08 à 4,48 (+0,40) pour le groupe expérimental et de 4,20 à 4,62 (+0,42) pour le groupe contrôle. Bien qu'il est attendu que le groupe expérimental progresse davantage entre les deux tests, les résultats montrent un progrès comparable. En effet, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores ne montre aucun effet d'interaction significatif, $F(1,11) = 0,00$; $p = .97$. Le graphique montre des écarts très réduits entre les deux groupes en T0 et en T1 qui conduisent à penser qu'ils sont équivalents. Il n'y a aucune différence selon que le formateur se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle en fonction du temps qui passe. En conclusion, les ateliers de professionnalisation n'ont pas d'impact significatif sur le SEP des formateurs.

2. La DSEP des formateurs

Tableau 7. Moyenne de la moyenne et écart-type du score total de la DSEP au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	5	4,57	0,59	5,15	1,18
Modalité de formation usuelle	8	4,90	1,06	5,01	1,15
Total	13	4,77	0,90	5,06	1,11

Figure 14. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score de la DSEP



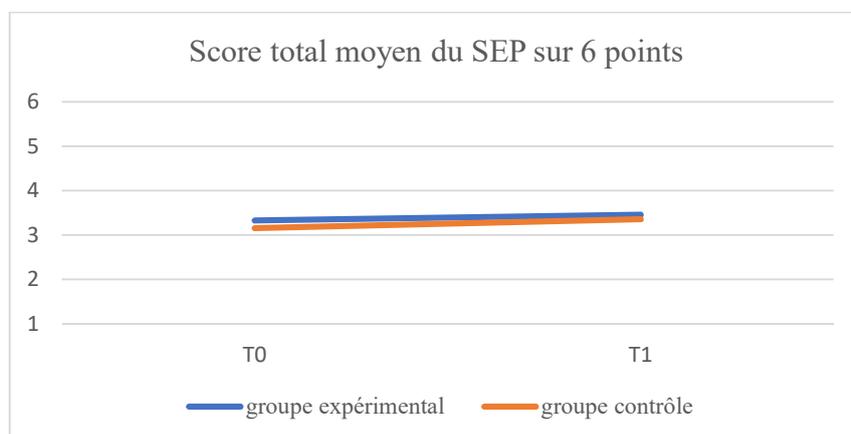
La DSEP des deux groupes augmente entre le prétest et le posttest passant respectivement d'une moyenne de 4,57 à 5,15 (+0,58) pour le groupe expérimental et de 4,90 à 5,01 (+0,11) pour le groupe contrôle. Bien que la progression demeure plus importante chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle (+0,47), l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores ne montre aucun effet d'interaction significatif, $F(1,11) = 1,10$; $p = .31$. Le graphique montre des écarts très réduits entre les deux groupes en T0 et qui tendent à disparaître en fonction du temps. Les groupes peuvent être considérés équivalents en T1. Il n'y a donc aucune différence selon que le formateur se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle en fonction du temps qui passe. En conclusion, les ateliers de professionnalisation n'ont pas d'impact significatif sur la DSEP des formateurs.

3. La DSEG des formateurs

Tableau 8. Moyenne de la moyenne et écart-type du score de la DSEG au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	5	3,33	0,95	3,46	1,20
Modalité de formation usuelle	8	3,16	1,28	3,36	1,14
Total	13	3,23	1,12	3,82	1,31

Figure 15. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de de la moyenne du score de la DSEG



La DSEG des deux groupes augmente entre le prétest et le posttest passant respectivement d'une moyenne de 3,33 à 4,62 (+0,13) pour le groupe expérimental et de 3,16 à 3,36 (+0,2) pour le groupe contrôle. Bien que la progression demeure légèrement plus prononcée chez le groupe contrôle, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores de la DSEG ne montre aucun effet d'interaction significatif, $F(1,11) = 1,01 ; p = .33$. Bien qu'il est attendu que les scores du groupe expérimental progressent davantage entre les deux tests que ceux du groupe contrôle, les résultats montrent un progrès quasi comparable. Le graphique montre des écarts très réduits entre les deux groupes en T0 et qui tendent à disparaître en fonction du temps. Les groupes peuvent être considérés équivalents en T1. Il n'y a donc aucune différence selon que le formateur se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle en fonction du temps qui passe. En conclusion, les ateliers de professionnalisation n'ont pas d'impact significatif sur la DSEG des formateurs.

D. Discussion

Cette étude s'intéresse aux formateurs du CFA de l'URMA en supposant que la conduite d'ateliers de professionnalisation pour exploiter le vécu d'entreprise des apprentis augmente leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour le vérifier, 13 formateurs sont répartis en deux groupes. Durant une année scolaire, un groupe expérimental, composé de cinq formateurs, suit une formation à l'entretien d'explicitation (Ede) et pilote une modalité de formation appelée les ateliers de professionnalisation quand un autre groupe contrôle, composé de 8 formateurs, utilise une modalité de formation usuelle. Les scores du SEP des deux groupes sont mesurés en prétest puis en posttest avec l'échelle d'auto-efficacité des enseignants de Dussault *et al.* (2001) et une ANOVA est effectuée afin de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes. Cela permet de déterminer s'il existe une relation significative entre la conduite des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) et l'augmentation du SEP des formateurs. Bien que le SEP des deux groupes évolue entre le prétest et le posttest, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores ne montre aucun effet d'interaction significatif, $F(1,11) = 0,00$; $p = .97$. Ces résultats tendent à conclure que les ateliers de professionnalisation n'ont pas d'impact significatif sur le SEP des formateurs.

Plusieurs explications peuvent être avancées pour ces résultats. D'une part, le niveau du score de départ des formateurs est déjà très élevé, soit un score général dépassant quatre sur un score total de six. Cela laisse donc peu de marge pour une forte progression entre les deux temps. Ainsi, si le SEP se définit comme :

La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.
(Bandura, 2007, p. 12)

Tira (2012, p. 133) rappelle avec une enquête menée auprès de 10 000 apprentis et de formateurs sur leurs représentations du dispositif de formation que :

Les apprentis se déclarent plutôt satisfaits de la formation qu'ils reçoivent et les enseignants se déclarent plutôt satisfaits de la formation qu'ils donnent. (p. 12)

Les formateurs ont donc une forte croyance en leur capacité à former les apprentis. Leur SEP élevé peut s'expliquer par le fait que ce sont des formateurs techniques à qui il est demandé de former à un métier. Ils ne sont donc pas que des formateurs, mais également des professionnels conscients de leur savoir-faire et de leur capacité à les transmettre. Certains d'entre-deux restent d'ailleurs encore dans l'exercice du métier qu'ils transmettent aux apprentis. Les ateliers de

professionnalisation ne peuvent dans ce cadre pas être l'élément déterminant dans la progression du SEP des formateurs de CFA.

De plus, le contenu et la durée de la formation proposée au CFA ont été adaptés par rapport à un stage de base en Ede. Ainsi, la formation proposée au CFA de l'URMA dure 20 heures, soit un déficit de 15 heures qui n'ont pas permis d'aller en profondeur dans la maîtrise de certaines compétences (*e.g.*, la pratique de la gestion de la relation avec l'interviewé, la mise en évocation ou encore le développement d'une écoute active). Le format choisi répondait cependant à des contraintes institutionnelles et la conduite des ateliers de professionnalisation sur l'ensemble d'une année de formation a, par certains égards, permis de combler certaines lacunes (ajustements des formateurs, remise en question, découvertes et maturation). La formation proposée pose la question de la prise en main efficace du dispositif proposé par les formateurs. Une piste serait peut-être de confier la conduite des ateliers de professionnalisations à des intervenants qui maîtrisent déjà l'Ede (chercheurs, formateurs certifiés). Mais dans la mesure où la présente thèse cherche à doter les formateurs de CFA d'une méthode d'analyse de l'activité et d'en mesurer les effets sur eux et sur les apprentis, il demeure important de les intégrer à la recherche. Une configuration qui intègre ces deux dimensions pourrait être l'objet d'une étude ultérieure.

D'autre part, pour Bourque, Blais et Larose (2009) dans les recherches en sciences sociales plusieurs paramètres affectent les résultats de tests d'hypothèses parmi lesquels la faible taille des échantillons. Dans le cas d'espèce, les groupes sont composés respectivement de cinq formateurs pour le groupe expérimental et de huit autres pour le groupe contrôle. Les participants représentent cependant une grande majorité des formateurs techniques du CFA de l'URMA, soit 13 sur 16. La recherche s'inscrivant dans un design quasi expérimental, le chercheur doit faire face à « la perte écologique » que présente parfois le terrain d'étude. Cette étude demande donc à être étendue à une plus large population. Il faut tout de même considérer certaines limites qui émergent dès lors que l'échantillon se veut plus important. Cela questionne effectivement les ressources dévolues à la formation dans la mesure où chaque formation comprend généralement huit à dix personnes. Sans compter, son volume horaire, la disponibilité des formateurs et le suivi annuel de l'étude, le tout dans des CFA différents.

Si les données quantitatives montrent une tendance mais pas un effet principal des ateliers de professionnalisation sur le SEP des formateurs du CFA de l'URMA, il apparaît à ce stade intéressant d'approfondir la recherche avec des données qualitatives. L'idée est de regarder de plus près s'il existe une différence de traitement de l'activité de travail effectif en

entreprise selon que le formateur a utilisé une modalité de formation avec ateliers de professionnalisation ou une modalité de formation usuelle. Le choix est donc fait de décrire la posture d'accompagnement de deux formateurs volontaires, un du groupe expérimental et un du groupe contrôle.

III. Étude de la posture d'accompagnement du formateur lors de l'exploitation du vécu professionnel

A. Participants

Cette étude s'intéresse à deux formatrices du CFA de l'Université Régionale des Métiers de l'Artisanat (URMA) à Rivière-Salée. Ce sont des formatrices d'enseignement technique parmi les 16 que compte l'établissement. M enseigne la technologie de la coiffure depuis 29 ans. Elle est âgée de 55 ans et fait partie du groupe expérimental qui a conduit des ateliers de professionnalisation avec ses apprentis durant l'année écoulée. S, pour sa part, enseigne également la technologie de la coiffure depuis 6 ans. Elle est âgée de 60 ans et fait partie du groupe contrôle et a utilisé une modalité de formation usuelle avec ses apprentis durant l'année écoulée.

B. Matériel et procédure

Bien que la visée principale de cette partie empirique est l'évaluation quantitative des ateliers de professionnalisation, il apparaît intéressant de documenter la posture d'accompagnement du formateur de CFA pour plusieurs raisons. La première est que l'approche quantitative, tout en révélant une légère tendance, ne conclut pas à un effet d'interaction significatif des ateliers de professionnalisation sur le SEP des formateurs entre septembre 2018 et mai 2019, une étude qualitative est donc l'occasion d'apporter des données supplémentaires sur les effets de l'introduction des ateliers de professionnalisation au CFA. La deuxième raison est plus informelle. Elle concerne la formulation de ressentis de certains formateurs du groupe expérimental quant à des changements dans leurs manières d'aborder la pratique des apprentis.¹⁴

Selon Acker-Kessler (2005) :

La posture professionnelle d'un enseignant est un ensemble singulier de positionnements se manifestant dans son discours et dans sa pratique. Ces positionnements s'inscrivent dans un faisceau de rapport de l'enseignant au monde et à la société, à lui-même en tant qu'individu et qu'enseignant, à l'autre en tant qu'individu et qu'apprenant, au métier et à l'institution, aux savoirs, à l'enseigné et à l'apprendre. (p. 39)

¹⁴ Ces informations sont recueillies de manière informelle lors de conversations entre le chercheur et les formateurs. Elles contribuent tout de même à compléter le questionnaire du chercheur autour des effets possibles de l'introduction des ateliers de professionnalisation au CFA.

Jorro (2016) rajoute que :

La posture renvoie non seulement à une dimension psychique, une intention, mais également à une dimension physique. Ces deux dimensions sont en quelque sorte synthétisées par le professionnel au moment où il agit. Comme manifestation d'une intentionnalité auprès d'autrui dans un contexte donné [...]. Le fait d'adopter une posture plutôt qu'une autre relève de l'existence d'un rapport au monde spécifique ; ce rapport au monde étant constitutif de la manière adoptée par le praticien engagé dans une interaction. (p. 5-6)

Un Ede d'une vingtaine de minutes est utilisé pour documenter la posture et la logique adoptée par le formateur de CFA lorsqu'il exploite le vécu professionnel de l'apprenti au retour de périodes d'immersion en entreprise (Cf. annexe V). La spécificité de l'Ede est de viser la verbalisation de l'action pour mettre en exergue les raisonnements effectivement mis en œuvre et identifier les buts réellement poursuivis dans la pratique d'exploitation des vécus d'entreprise. Cet entretien donne accès au vécu subjectif et à l'expertise du formateur dans la mesure où il se centre sur la description des aspects procéduraux de l'action vécue et les micro-opérations qui orientent la posture qu'il adopte lors de l'accompagnement de l'apprenti. Cet Ede a deux fonctions, d'une part, faire émerger l'organisation de l'activité d'accompagnement selon la logique propre des sujets, d'autre part, d'identifier les indices significatifs qui orientent l'action du formateur. Si lors du recueil exploratoire de données il a été mis en exergue chez les formateurs de CFA de l'URMA une posture centrée sur le référentiel de compétences et une approche « sociale » forte de l'accompagnement, il est intéressant d'investiguer s'il existe alors une évolution de cette dernière après une année de conduite des ateliers de professionnalisation. La posture professionnelle du formateur est ici envisagée comme « un ensemble singulier de positionnements se manifestant dans son discours et dans sa pratique » (Acker-Kessler, 2005, p. 39). Afin de documenter ces positionnements, l'étude s'intéresse à deux formatrices. La formatrice 7, identifiée comme M, fait partie du groupe expérimental lorsque la formatrice 5, identifiée comme S, appartient au groupe contrôle. Il s'agit, au terme de l'intervention de comparer les vécus de ces deux formatrices lorsqu'elles accompagnent un apprenti qui fait référence à la situation de travail afin de faire émerger une posture d'accompagnement. Ici, c'est l'expérience d'un vécu singulier d'accompagnement qui constitue l'axe central de la réflexion. Il s'agit de faire émerger le vécu de la formatrice par sa mise en mot, puis d'établir des liens entre quatre catégories afin de questionner son intervention lorsqu'elle tente

d'exploiter l'activité effective de travail de l'apprenti. Il s'agit de cartographier les objectifs poursuivis, les actes posés ou encore les conceptions sous-jacentes (contenu attentionnel, arrière-plan décisionnel).

Les données recueillies grâce à l'Ede sont traitées à l'aide d'une procédure spécifique créée par Mouchet (2018). En effet, après plusieurs écoutes, les données font l'objet d'une transcription. Le verbatim du vécu est ensuite soigneusement relu et examiné à l'aide de quatre feutres de couleurs différentes. Chaque couleur renseigne une des catégories suivantes :

- Le thème pris par le sujet, qui s'exprime à travers l'énoncé d'un but ;
- Les actes cognitifs et moteurs qui servent ce thème ;
- Le contenu attentionnel au sein de ces actes ;
- L'arrière-plan décisionnel.

Le résultat est alors :

Présenté sous forme de tableau en cinq colonnes, correspondant chacune à une catégorie, avec une lecture à la fois diachronique et synchronique de l'activité. (Mouchet, 2018, p. 175)

Dans le cas présent, la catégorie des états internes comprenant l'affectivité et l'état interne ne ressort pas dans l'analyse car peu, voire aucune donnée correspondant à ce champ, a été récolté. La première étape consiste à reconstruire les étapes temporelles du déroulement de l'accompagnement de la formatrice en plaçant chaque information énoncée en référence au « chrono ».

Ensuite, il convient de reconstruire la cohérence synchronique en mettant en valeur les interactions entre les différentes catégories à un moment donné. (Ibid, p. 175)

Les quatre catégories étudiées pour la formatrice du groupe expérimental sont regroupées dans les tableaux suivants. Les tableaux se lisent de haut en bas et de gauche à droite.

C. Résultats

1. Posture de M, formatrice en coiffure (groupe expérimental)

Tableau 9. Verbalisations en EDE de M

BUTS	ACTES	CONTENU ATTENTIONNEL	ARRIÈRE-PLAN
<p>7 pour qu'elle prenne la parole rapidement.</p> <p>9 pour qu'elle puisse se relâcher.</p> <p>10 qu'elle est bien à l'aise et que les choses sortent.</p>	<p>7 je l'ai mise à l'aise.</p> <p>8 Je fais comme elle ... me mettre devant le bureau, assise sur le bureau.</p> <p>9 je me mets volontairement dans cette position.</p> <p>27 je l'ai placée là parce qu'elle est timide</p>	<p>12 (je fais attention) à ses gestes... comment elle... si elle est stressée, si elle parle ouvertement, si elle bafouille.</p> <p>26 je regarde la réaction des autres.</p>	<p>46 Dès le départ elle dit c'est la première fois que je faisais ça. Le choix m'avait déjà guidé.</p>
<p>1 le plus important c'est de voir comment pour une personne qui dit qu'elle n'a jamais fait de permanente, comment elle arrive à travers son activité, la tâche qu'elle a réalisée, à mettre en pratique les différentes... heu... théories qu'elle a pu avoir sur la permanente.</p>	<p>35 j'essaye de diriger l'entretien.</p> <p>14 je fais des petits temps morts et je lui envoie des « essayes d'imaginer », je lui dis essayes d'imaginer... la cliente est au bac.</p>	<p>30 Je vois qu'à cette étape, tout le monde est attentif.</p> <p>31 Parce qu'ils écoutent...</p> <p>32 ils la regardent puisqu'elle ne prend pas souvent la parole...</p> <p>5 Je suis dans la salle de cours, j'essaye de l'imaginer, elle, dans son salon.</p> <p>13 je vois si elle se remémore l'action, le moment passé vraiment.</p>	<p>33 elle ne prend pas souvent la parole, et c'est à la demande de l'un d'entre eux que j'ai choisi la situation de permanente.</p> <p>29 j'ai besoin de cette réaction pour elle aussi parce que si les autres font autre chose ou sont dans leurs portables ou bien ricanent ... heu, ça ne va pas l'aider du tout.</p>
<p>35 si elle-même elle arrive à me décrire vraiment le processus qu'elle met en place...</p>	<p>16 la laisser parler je trouve que c'était important.</p>	<p>14 de voir si elle est vraiment sur le même temps que moi.</p>	<p>14 je vois un peu l'image et elle, elle raconte quelque chose mais je veux qu'on soit bien en synchronisation</p>

<p>36 Les différentes étapes, pour verbaliser en fait ce qu'elle a su faire en entreprise.</p>			<p>21 pour une professionnelle, il faut qu'elle sache exactement ce qu'elle fait. Qu'il y a une minuterie, qu'il y a une étape à ne pas louper, qu'il y a des produits pour chaque étape.</p>	
<p>37 je voulais... avoir... par rapport à ce que dit J comment eux ils font. Parce qu'ils ont chacun leur technique dans leur entreprise, dans leur coin et l'enseignant ici au CFA leur donne une ligne directrice.</p> <p>40 Qui me permet de voir si les autres font pareil dans leur entreprise ou si les autres ont bien intégré ce que le prof de pratique leur a dit ici au CFA.</p> <p>44 Donc ça permet de jauger aussi un peu ça.</p> <p>57 (en même temps je regarde les jeunes) pour voir si eux, c'est comme ça effectivement...</p>	<p>42 Je questionne sur ce que j'ai envie d'apprendre moi-même puisque je ne connais pas cette technique-là.</p> <p>50 Et je lui dis... je reviens sur ce geste.</p> <p>45 J'ai compté volontairement.</p> <p>58 et je leur pose la question : « et si ce n'est pas bien fait est-ce que vous revenez dessus ? »</p>	<p>43 et par le regard des autres je vois si les autres aussi sont dans la même mouvance</p> <p>47 vers la fin... quand elle dit : « <i>tu appliques le produit mais à quel moment tu sais que les cheveux doivent faire des boucles et il y a un ressort qui se fait...</i> ». Elle me fait le geste...</p> <p>45 Oui, c'est comment elle, la jeune fille, pendant six fois elle m'a répondu c'est la première fois.</p> <p>58 eh ben leurs regards...</p>	<p>43 et j'essaye de voir que si moi en voyant le schéma du protocole, en fait est-ce que moi je revoie ce qu'elle veut bien me dire... qu'elle m'explique... est-ce que j'ai bien compris.</p> <p>53 J'essaye de m'imaginer les boucles...</p> <p>46 Donc pour une première fois, si effectivement elle nous a relaté les choses comme elle se sont faites, elle s'est bien débrouillée, elle s'en est bien sortie.</p> <p>59 Donc, le temps de pose, la minuterie, tout cela, le produit, la manière dont on applique le produit avec une éponge sur chaque bigoudi, tout ça c'est important.</p>	

Ici, M fait référence à un moment où elle interroge une apprentie sur sa manière de s'y prendre en entreprise lorsqu'elle réalise une permanente. Le choix de la thématique n'est pas imposé par M : « *c'est à la demande de l'un d'entre eux que j'ai choisi la situation de permanente* ». Le choix de l'interviewé est guidé par la nouveauté de l'activité productive : « *Dès le départ elle dit c'est la première fois que je faisais ça. Le choix m'avait déjà guidé* ». Il est intéressant de noter comment cette idée de première effectuation de la tâche en entreprise reste en arrière-plan pour M. En effet, elle va jusqu'à compter le nombre de fois que l'apprentie le mentionne : « *Oui, c'est comment elle, la jeune fille, pendant six fois elle m'a répondu c'est la première fois* ».

En début d'accompagnement, ce qui compte pour M c'est de créer les conditions qui sécurisent l'apprentie pour qu'elle soit « *bien à l'aise et que les choses sortent* ». M place volontairement l'apprentie devant son bureau, face au groupe et se place à côté d'elle parce qu'elle la sait « *timide* ». M prête alors une attention toute particulière aux gestes et aux indices qui laissent transparaître l'état émotionnel de l'apprentie : « *si elle est stressée, si elle parle ouvertement, si elle bafouille* ». Dans le même temps, M est attentive à l'atmosphère environnante. Elle regarde ce que font les autres apprentis pour savoir s'ils sont attentifs, car « *si les autres font autre chose ou sont dans leurs portables ou bien ricanent ... heu, ça ne va pas l'aider du tout* ». Une fois les conditions réunies, M commence son entretien.

Ici, ce qui est important pour M c'est de comprendre comment l'apprentie « *arrive à travers son activité, la tâche qu'elle a réalisée, à mettre en pratique les différentes théories qu'elle a pu avoir sur la permanente* » ? M commence donc par demander à l'apprentie de se remettre dans l'action. Elle lui dit : « *essaye d'imaginer... la cliente est au bac* ». M a une volonté de respecter ce temps de parole de l'apprentie, elle laisse donc « *des temps-morts* » et déclare : « *la laisser parler je trouve que c'était important* ». Ainsi, ce moment où M tente d'aider l'apprentie à trouver une situation singulière est également l'occasion pour elle de se représenter la scène : « *Je suis dans la salle de cours, j'essaye de l'imaginer, elle, dans son salon* ». Son attention est dirigée vers trois éléments. Premièrement l'identification d'un moment passé spécifique, puis la représentation de ce moment et enfin la synchronisation avec l'apprentie : « *je vois un peu l'image et elle, elle raconte quelque chose, mais je veux qu'on soit bien en synchronisation* ». Un des éléments qui guident l'accompagnement de M est qu'elle sait « *qu'il y a une minuterie, qu'il y a une étape à ne pas louper, qu'il y a des produits pour chaque étape* » de la permanente, « *pour une professionnelle, il faut qu'elle sache exactement ce qu'elle fait* ». À partir de là, le but de son questionnement est de faire l'apprentie « *décrire*

vraiment le processus qu'elle met en place. [...] Les différentes étapes, pour verbaliser en fait ce qu'elle a su faire en entreprise ». Il est intéressant de noter que bien que M connaisse elle-même les étapes appropriées pour réaliser une permanente, son questionnement vise à faire émerger la logique propre de l'apprentie. Elle se trouve récompensée, car l'apprentie utilise dans son entreprise une autre technique que M ne connaît pas : « *Je questionne sur ce que j'ai envie d'apprendre moi-même puisque je ne connais pas cette technique-là* ». M découvre une pratique de terrain qu'elle n'enseigne pas au CFA. Et c'est par l'intermédiaire du vécu singulier d'une apprentie qu'elle met à jour ses propres connaissances et celles du groupe.

En effet, bien que dédiée à sa relation avec l'apprentie, M n'en oublie pas pour autant les autres. Elle garde en arrière-plan le schéma du protocole suivi par l'apprentie tout en portant une attention au « *regard des autres* ». Cela lui permet de constater « *si les autres aussi sont dans la même mouvance* ». Ici, le but poursuivi est de voir « *par rapport à ce que dit J, comment eux ils font. Parce qu'ils ont chacun leur technique dans leur entreprise, dans leur coin et l'enseignant ici au CFA leur donne une ligne directrice* ». Il y a donc une volonté forte de la part de M de faire du vécu de l'apprentie une ressource pour le groupe. En effet, il est ici clairement notable que le choix de M d'accompagner son apprentie vers la verbalisation de la situation effective de travail est une volonté assumée d'utiliser sa subjectivité à la fois comme un objet et un support de formation. C'est la raison pour laquelle M décide de s'arrêter sur le geste que fait l'apprentie afin « *de voir si les autres font pareil dans leur entreprise ou si les autres ont bien intégré ce que le prof de pratique leur a dit ici au CFA* ». C'est pour M l'occasion de créer une controverse professionnelle. En effet, elle interpelle les autres et leur pose la question : « *et si ce n'est pas bien fait est-ce que vous revenez dessus ?* ».

L'ensemble des positionnements adoptés par M met en exergue une volonté de prendre en compte la subjectivité de l'apprentie pour l'utiliser comme ressource dans la formation qu'elle dispense. Elle montre en effet l'apport de la singularité dans la création d'une controverse professionnelle qui vise le développement du groupe. Une singularité qui se manifeste tantôt dans le profil timide de l'apprentie, tantôt dans le choix d'une action spécifiée, soit la réalisation d'une permanente particulière ou alors dans l'exploration d'un geste qu'elle ne connaît pas. M a une approche centrée sur la personne. Elle met non seulement tout en œuvre pour installer une relation de confiance avec son apprentie, mais tente également de ne pas induire les réponses afin de respecter la logique de l'action effectuée. Son but est donc de faire décrire de manière fine l'activité pour élargir le catalogue des possibles alors même qu'elle possède un savoir-faire établi en coiffure. Il ne s'agit pas de bien faire, mais de décrire une

manière de faire singulière, dictée par des buts poursuivis, des contraintes particulières, des savoirs qui légitiment une action. Cette verbalisation provoquée, en sécurité devant le groupe, est ainsi l'occasion de « ramener » la situation de travail effective au CFA afin de permettre à chacun de poursuivre son activité constructive. Cet entretien souligne comment M s'approprié les outils de l'explicitation et comment elle les mobilise lorsqu'elle accompagne l'activité de travail effectif de l'apprentie. L'ensemble de ses positionnements est ici défini comme une posture psychophénoménologique.

2. Posture de S, formatrice en coiffure (groupe contrôle)

Tableau 10. Verbalisations de S en Ede (groupe contrôle)

BUTS	ACTES	CONTENU ATTENTIONNEL	ARRIERE-PLAN
<p>23 c'est d'avoir des informations pour quand j'irai voir l'employeur, très adroitement pouvoir le lui dire.</p>	<p>15 je demande à un plus spécialement : tiens, comment cela se passe ?</p> <p>21 Je l'écoute</p>		<p>17 parce que je dois faire une visite dans son entreprise.</p> <p>21 la semaine prochaine je sais que je devrai voir son employeur. Donc c'est très important pour moi l'écoute.</p>
	<p>30 Donc j'écoute J en face de moi...</p>	<p>23 je l'entends de façon à faire passer le message au maître d'apprentissage.</p>	<p>23 Mais sans le vexer parce que souvent au CFA on a l'impression que comme les employeurs ont des apprentis, il ne faut pas se fâcher après eux.</p>
<p>33 A le responsabiliser, ne pas chercher à se mettre tout le temps derrière un adulte. Donc moi, je veux qu'il se mouille.</p> <p>44 pour qu'ils puissent changer de comportement.</p>	<p>32 Je lui dis que j'ai pris note et je lui dis : mais quand même, avant que j'intervienne est-ce que tu ne pourrais pas, sans t'emporter, tu montrerais que tu es un adulte, voir avec ton patron et lui dire ce qui te dérange. Parce que tu n'es plus un enfant maintenant.</p>		<p>30 les autres quand l'un parle ils écoutent mais parfois tout en écoutant un d'entre eux peut dire : hé madame moi aussi tu parles à J mais n'oublie pas que moi aussi j'ai quelque chose à faire remonter.</p>
	<p>37 Je leur dis : vous pouvez dire les choses fermement, tranchées mais sans injures et sans violence.</p>	<p>26 j'ai un regard un peu... je fais attention à lui, je l'écoute mais cela ne m'empêche pas d'avoir un regard à côté pour voir ce que les autres font.</p>	<p>30 Parce que le problème de l'un peu être le problème des autres.</p>

	<p>44 J'essaye de le dire, que ce soit répétitif</p> <p>45 Il y a débat, alors je leur dis : bon maintenant on va arrêter ce débat, on va recommencer à travailler.</p>	<p>28 Les autres sont en train de travailler, ils font leur travail.</p> <p>37 La manière de parler.</p> <p>42 Il y a un qui est debout devant moi et l'autre est à l'extrême gauche et il vient. Il se déplace pour mettre de l'eau dans le moulin de celui qui a rouspété.</p>	<p>30 Je pense que l'écoute est très importante pour ces jeunes</p> <p>37 Parce que ce sont des jeunes</p> <p>16 C'est un gars très sportif, qui est agréable mais qui peut avoir de vilaines colères.</p> <p>39 Qu'on peut dire les choses sans se positionner en enfant, ni en enfant rebelle mais se mettre en adulte. Je suis face à un adulte, il y a quelque chose qui ne va pas.</p>
--	---	--	---

Lors de l'Ede, S fait référence à un moment où elle interroge un apprenti sur sa situation personnelle en entreprise. L'apprenti avec lequel elle discute lui fait part de certaines difficultés rencontrées (heures supplémentaires, délai de paiement, tâches non réalisées). Comme elle l'annonce, S fait référence à la situation de travail avec lui parce qu'elle « *doit faire une visite dans son entreprise* ». La visite ayant lieu la semaine suivante, S accorde une attention particulière à l'écoute. L'intervention de S se situe dans la droite ligne des attendus de formation proposée par le CFA. En effet, la visite d'entreprise de la formatrice est un des moyens permettant de créer du lien entre les deux lieux d'apprentissage notamment lors des échanges avec le maître d'apprentissage.

Lors de leur entretien l'apprenti fait face à S, près de son bureau et les autres travaillent. Tout en écoutant son interlocuteur, S jette « *un regard à côté pour voir ce que les autres font* ». Assurément, S sait que quand un apprenti parle, les autres, bien que travaillant, écoutent et

peuvent avoir « *quelque chose à faire remonter. Parce que le problème de l'un peut être le problème des autres* ». Pour S « *l'écoute est très importante pour ces jeunes* ». C'est en réalité un moyen « *d'avoir des informations pour quand j'irai voir l'employeur* ». Si la doléance de l'apprenti fait référence au travail, elle n'est pourtant pas une situation effective de travail en entreprise et encore moins une situation spécifique. Néanmoins, S souligne la délicatesse de la manœuvre à opérer en entreprise. Effectivement, consciente de sa position inconfortable d'intermédiaire entre l'employeur et l'apprenti, S souhaite « *faire passer le message au maître d'apprentissage* », « *très adroitement pouvoir le lui dire* » « *mais sans le vexer parce que souvent au CFA on a l'impression que comme les employeurs ont des apprentis, il ne faut pas se fâcher après eux* ». Cette position illustre bien les propos de Delgoulet, Boccara et Santos (2019, p. 12) lorsqu'ils déclarent que les formateurs sont pris « par les responsabilités qui leur sont attribuées dans l'accompagnement (dans le meilleur des cas) des travailleurs [...] ou dans leur « formatage » pour qu'ils s'adaptent aux choix sociaux, réglementaires, organisationnels et techniques déterminés sans eux ».

S souhaite désamorcer la situation conflictuelle rencontrée par l'apprenti en le mettant face à ses responsabilités. Une de ses préoccupations est donc de canaliser sa « *manière de parler. Parce que ce sont des jeunes* ». S sait que bien qu'agréable, ce dernier « *peut avoir de vilaines colères* ». Elle lui dit donc de manière répétitive qu'elle a pris note de ses remarques et qu'il peut « *dire les choses fermement, tranchées, mais sans injures et sans violence* ». Le but ici est de le « *le responsabiliser* », « *je veux qu'il se mouille* » « *pour qu'ils puissent changer de comportement* ».

La situation évoquée par l'apprenti n'est cependant pas envisagée comme une ressource en formation. C'est même tout le contraire. Ainsi, lorsqu'un autre apprenti prend part à l'échange c'est « *pour mettre de l'eau dans le moulin de celui qui a rouspété* ». La controverse professionnelle vertueuse n'a pas lieu. C'est tout au contraire une perte de temps qui influe sur le bon déroulement de la séance obligeant la formatrice à suspendre son échange. Ce dernier n'est donc pas considéré par la formatrice comme partie intégrante de la formation qu'elle dispense. C'est la raison pour laquelle S déclare « *et si on reste dessus ... bon ... il y a débat, alors je leur dis : bon maintenant on va arrêter ce débat, on va recommencer à travailler* ».

L'ensemble des positionnements de S montre l'importance qu'elle accorde à l'écoute de l'apprenti. Cette écoute est cependant orientée par deux facteurs principaux. Tout d'abord, les stéréotypes qu'elle possède envers les apprentis la positionnent en « *éducatrice* ». Elle veille donc à développer un savoir-être chez des jeunes qui sont en décalage avec les attendus du

monde d'adultes qu'est l'entreprise. Puis, elle doit remplir sa mission institutionnelle de trait d'union entre les deux mondes. S doit ainsi connaître la situation de l'apprenti et communiquer avec le maître d'apprentissage. Ici, la situation de travail n'est pas utilisée comme ressource en formation, mais comme moyen de dialogue entre le CFA et l'entreprise. S cherche alors une congruence entre sa vision de l'apprenti, du programme du CFA et l'ajustement au projet de l'entreprise. Elle adopte pour cela une posture qui peut être qualifiée de « *conciliateur* ». Ceci corrobore d'ailleurs le propos précité de Tira (2012) qui annonce que :

Dans le champ professionnel, les formateurs se positionnent souvent en pairs, et jouent un rôle facilitant, même si les méthodes ne sont pas nécessairement très structurées, très construites. On est sur l'évaluation de la performance. On apprend un processus, un mode opératoire, et on essaie de voir s'il correspond à ce qui est attendu. On ne se pose pas forcément la question du contenu de l'activité elle-même et de sa complexité... C'est le jeune qui doit apprendre, et s'il ne sait pas faire, on lui fait refaire. (p. 136)

D. Discussion

L'intérêt ici est de documenter la logique adoptée par le formateur de CFA lorsqu'il exploite le vécu professionnel de l'apprenti au retour de périodes d'immersion en entreprise. Deux postures se dégagent alors, dans un cas la formatrice ayant mené des ateliers de professionnalisation adopte une posture qualifiée de psychophénoménologique, dans l'autre cas la formatrice qui utilise son approche usuelle adopte une posture dite de « *conciliateur* ».

Ainsi, M voit dans la référence à la situation de travail en entreprise l'occasion de faire émerger la logique propre de l'apprenti. Cette logique sert de base à une controverse professionnelle qui profite à tout le groupe. Pour Mayen (2018) :

L'effort des pédagogies de l'alternance consiste à agir pour optimiser les conditions d'apprentissage et pas seulement des objectifs de travail, en recourant à l'action pédagogique du tuteur ou de l'entourage de l'alternant, en reprenant et en développant les acquis de l'action en situation de travail au cours de séquences de retour réflexif sur l'expérience, etc. Autrement dit, organiser les conditions pour apprendre le travail par le travail suppose le plus souvent d'organiser des détours. (p. 142)

C'est ici la démarche dans laquelle s'inscrit M. En effet, elle voit dans le recours à la situation effective de travail en entreprise un moyen de développement pour l'apprenti. Elle convoque donc, a posteriori la situation pour l'intégrer à la formation dispensée au CFA. Par contraste, S se sert de la situation de travail comme moyen de maintenir l'intégrité des deux espaces. Elle décide d'en incarner le lien afin d'externaliser leur confrontation au moyen de la visite d'entreprise, servant à rapprocher « des modalités de formation dissociées en deux lieux, l'espace de la formation et l'espace productif » (Ulmann, 2018, p. 12). Cependant, la coopération de ces deux mondes n'est pas systématique. Elle demande des compromis comme le mentionne S. C'est là un des points soulignés par Ulmann (2018) qui affirme :

[Qu'] à y regarder de plus près, chaque espace, le lieu professionnel et le lieu de la formation, étant porteurs d'enjeux qui ne sont pas systématiquement complémentaires, la coopération est souvent plus complexe et délicate à instaurer qu'il n'y paraît de prime abord. Ces difficultés peuvent se manifester, à l'extrême, par une sorte de scission tacite entre les deux espaces, réduisant les temps en situation réelle de travail à de simples temps d'emploi, entrecoupés d'absences pour partir en formation. (p. 12)

Pour Berthelot et Ulmann (2018, p. 111) ce positionnement s'explique par le statut que veut bien donner le formateur aux savoirs issus de l'expérience.

Rabattues au statut peu valorisant de « savoir acquis sur le tas », voire de « processus informels » d'apprentissage, ces manières d'acquérir des compétences retiennent d'autant moins l'attention qu'elles sont rarement explicitées par les professionnels eux-mêmes. Disparaissant dans l'effectuation du travail, l'acquisition de ces compétences reste peu visible, ce qui empêche les professionnels qui les détiennent de s'en prévaloir pour être mieux reconnus. (p. 111)

Mais, afin de donner à l'apprenti l'occasion de consolider les apprentissages issus de la situation de travail, le formateur « doit avoir instauré une relation de confiance avec lui et avoir abandonné pendant un temps sa posture d'évaluateur » (Macler, 2018, p. 103).

Dans tous les cas, il ne suffit ni que les personnes reviennent sur leur travail ni qu'elles en parlent pour que le potentiel d'apprentissage par l'analyse de l'expérience soit positif. Il faut des conditions et des compétences qui ne sont pas toujours réunies. (Mayen, 2018, p. 157)

Les ateliers de professionnalisation semblent avoir donné à M les compétences nécessaires pour une prise en compte efficace du travail effectif. Ces ateliers semblent également être à l'origine d'une évolution de sa posture centrée sur le référentiel vers une posture psychophénoménologique qui lui offre la possibilité de recourir à la subjectivité des apprentis afin d'exploiter la situation de travail effectif en entreprise. Cela n'empêche certainement pas de s'inscrire dans les attendus institutionnels, mais offre la possibilité de se détacher de la vision sociale dont elle faisait mention, lors du recueil exploratoire de données¹⁵, pour envisager la situation de travail comme un potentiel de développement professionnel chez les apprentis. Cette affirmation est légitimée par la posture de « conciliateur » adoptée par S qui n'a pas conduit d'ateliers de professionnalisation. Loin de changer de posture, l'Ede a mis en exergue la dimension sociale qui sous-tend ses actions et la vision stéréotypées qu'elle possède des apprentis. Cette vision semble lui interdire le changement de paradigme que les auteurs susmentionnés appellent de leurs vœux.

Pour Geay et Sallaberry (1999) :

L'alternance est encore trop souvent conçue comme une simple juxtaposition - ou au mieux une association - d'acquisitions pratiques en entreprise et de théorie en école. Elle est le plus souvent organisée selon une logique de partage des objectifs de formation où l'entreprise se voit chargée de mettre en pratique, d'appliquer et de compléter les savoirs proposés par le « centre ». C'est alors, entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, une logique de découpage disciplinaire qui prévaut. Cette logique présuppose chez l'alternant des compétences à faire les liens, alors que les jeunes de niveau V ont justement du mal à relier des savoirs qu'ils perçoivent déconnectés. (p. 13)

Geay et Sallaberry (199) invitent donc à une inversion de la démarche classique qui provient des référentiels pour partir :

De l'analyse de la tâche dans les activités de travail réel et non de l'analyse de la tâche prescrite, telle qu'elle est décrite dans les référentiels. On part de l'expérience de l'alternant dans toutes ses dimensions pour l'exploiter. (Geay & Sallaberry, 1999, p. 12)

¹⁵ M et S ont participé aux entretiens semi-directifs lors du recueil de données exploratoire (Cf., tableaux 4). Elles sont respectivement identifiées comme les formatrices 7 et 5.

Ils parlent alors de l'instauration d'une didactique de l'explicitation au CFA où une activité didactique d'explicitation (Vermersh, 2011) des situations vécues permet à l'expérience des apprentis d'être source d'apprentissage.

C'est un travail d'aide à la construction de l'expérience, à partir de ce qui a été vécu, d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective. [...] C'est cette activité (interdisciplinaire) qui doit être introduite dans l'alternance. On pourra l'appeler didactique de l'alternance. (Geay & Sallaberry, 1999, p. 12)

La différence de posture entre M et S (Cf. tableau 11 ci-dessous) dans l'accompagnement de la situation de travail effectif en entreprise semble pointer l'intérêt des ateliers de professionnalisation comme moyen d'opérer ce passage vers une didactique de l'alternance.

Tableau 11 : Éléments de différence dans les posture des formatrices M et S

Posture psychophénoménologique de M	Posture de conciliateur de S
<ul style="list-style-type: none"> • Choix d'une expérience de maîtrise réussie. • Choix d'un vécu spécifié, déterminé. • Intègre le groupe de pairs dans l'exploitation de la situation effective de travail. • Fragmente l'action à la recherche de buts poursuivis, de savoirs et de procédures. • Se synchronise avec l'apprentie. Respecte la logique propre de l'apprentie. • Voit la situation de travail comme une ressource dans la formation qu'elle dispense, avec l'instauration d'une controverse professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de situations d'échec. • Choix de plusieurs situations génériques. • Exclut le groupe de pairs dans l'exploitation de la situation de travail. • Reste au niveau des commentaires et des jugements, des préconisations. • Se désolidarise de l'apprenti. Cherche à imposer un modèle de fonctionnement de l'adulte « mature ». • Voit la situation de travail comme un obstacle qui crée une polémique néfaste. Elle fait perdre du temps.

Toutefois, les deux Ede menés ne sauraient suffire pour déclarer de manière définitive les effets de l'introduction des ateliers de professionnalisation au CFA sur l'activité des formateurs. Aussi, des recherches supplémentaires avec un plus large échantillon et qui prennent en compte les transformations possibles dans la durée sont à envisager. D'autres études qui s'intéressent au lien entre la posture du formateur et son SEP sont également des pistes d'investigation intéressante. En effet, le tableau ci-après (Cf., tableau 12 ci-après) récapitule les résultats de M et de S aux questionnaires en T0 et T1. L'étude 1 ne montre pas de différence significative dans l'évolution des SEP des groupes expérimental et contrôle. Cependant, quelques éléments peuvent être soulignés sur le SEP en lien avec les postures d'accompagnement de l'activité de l'apprenti en entreprise que les formatrices M et S adoptent.

Tableau 12. Comparaison des SEP de M et S en T0 et T1

		M			S		
		T0	T1	T1-T0	T0	T1	T1-T0
1) Fortement en désaccord	2) Modérément en désaccord						
3) Légèrement en désaccord	4) Légèrement d'accord						
5) Modérément d'accord	6) Fortement d'accord						
1	Quand un apprenti fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire	6	6	0	6	5	-1
2*	Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les apprentis comparativement à l'influence de leur milieu familial	2	5	3	1	5	4
3*	La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux	4	2	-2	1	4	+3
4*	Si les apprentis n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline	6	5	-1	1	5	+4
5	Quand un apprenti a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau	6	6	0	5	6	1
6	Quand un apprenti obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner	6	6	0	6	6	1
7	Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des apprentis les plus difficiles	6	6	0	6	6	0
8*	Ce qu'un enseignant/formateur peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un apprenti a une grande influence sur son rendement scolaire	3	5	2	1	5	4
9	Quand les notes de mes apprentis s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces	6	6	0	6	5	-1
10	Si un apprenti maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept	3	6	+3	6	5	-1
11*	Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même	5	6	1	1	4	3
12	Si un apprenti ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle	5	6	1	5	6	1
13	Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre	5	6	1	6	6	0
14	Si un de mes apprentis était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile	3	5	2	5	6	1
15*	Même un enseignant/formateur qui possède des habiletés à enseigner/former peut n'exercer aucune influence sur de nombreux apprentis.	6	6	0	5	6	+1

Pour Hoy et Spero (2005) le SEP de l'enseignant se base sur ce qu'il imagine pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence. C'est ainsi que l'échelle d'auto-efficacité des enseignant (Dussault et al., 2001) fournit des éléments sur deux aspects distincts du SEP : la DSEP, soit la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influencer les apprentissages des élèves et la DSEG¹⁶, soit la croyance en la capacité d'apporter des changements chez les apprentis en dépit des contraintes extérieures au milieu

¹⁶ Pour rappel les questions se rapportant à la DSEG sont mentionnées par un astérisque.

scolaire. Entre T0 et T1, le tableau ci-dessus (Cf. DSEG : questions 3, 4 et 15 ; DSEP : questions 1 et 10) montre chez M une stagnation ou une diminution de sa croyance concernant l'effet des contraintes extérieures sur sa pratique (*e.g.*, le poids des antécédents familiaux sur la capacité d'apprendre de l'apprenti ou le lien entre la discipline à la maison et le comportement de l'apprenti au CFA) et une augmentation de sa croyance en sa capacité d'influencer directement les apprentissages (*e.g.*, le fait d'attribuer la réussite des apprentis à une compétence ou une intervention du formateur). *A contrario*, on remarque une augmentation de la croyance de S concernant l'effet des contraintes extérieures sur sa pratique (DSEG : questions 3, 4 et 15) et une diminution de sa croyance en sa capacité d'influencer directement les apprentissages (DSEP : questions 1 et 10). Avec beaucoup de prudence, l'hypothèse que la dotation de M d'une méthode d'analyse de l'activité joue un rôle dans sa croyance en sa capacité d'agir directement sur la formation des apprentis tout en donnant moins d'influence aux contraintes extérieures peut être émise. Entre septembre 2018 et Mai 2019 (T0 et T1), la conduite des ateliers de professionnalisation développe sa posture psychophénoménologique et induit une centration plus affirmée sur l'apprenti que sur d'éventuels éléments extérieurs à la formation qu'elle dispense. Le scénario inverse peut être envisagé pour S qui accorde, avec le temps, plus d'importance aux contraintes extérieures. Sa posture de conciliateur montre bien comment elle tente de faire en sorte que toutes les parties prenantes du système fasse des efforts pour que la formation se passe bien (*i.e.*, l'apprenti qui doit se positionner en adulte, l'entreprise qui doit entendre les doléances de l'apprenti et le CFA qui ne doit pas vexer l'entreprise). Pour Safourcade (2010), qui s'intéresse au lien entre le SEP et les actes professionnels des enseignants, il existe bien un lien entre les dimensions professionnelles valorisées par les enseignants, les actes professionnels qu'ils posent et leur SEP.

Mais à ce stade, le lien de cause à effet nécessite d'être approfondi. Est-ce le sentiment d'efficacité de l'enseignant qui guide l'action ou le résultat de l'action qui construit son sentiment d'efficacité. Il semble alors nécessaire d'explorer l'interdépendance de la relation. (p. 148)

Les résultats de cette étude invitent à une réflexion sur des perspectives pour la formation et la professionnalisation des formateurs techniques de CFA. Résolument, l'évolution du SEP pourrait bien constituer un indicateur des postures des formateurs de CFA qui permettrait d'ajuster des contenus de formation qui leurs sont destinés.

IV. Etude 3 - impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis

A. Participants

69 apprentis du CFA de l'URMA participent à cette recherche dont 42 filles et 27 garçons, ayant un âge compris entre 16 et 27 ans avec une moyenne d'âge de 20 ans et un écart type de 2,65. Les apprentis sont choisis en fonction des 13 formateurs techniques qui ont leur charge (étude 1). Ils font partie de filières aussi variées que la coiffure, l'esthétique, la restauration, la mécanique, la peinture ou encore la cuisine.

B. Matériel et procédure

1. Le prétest

L'étude est longitudinale. Elle se déroule en trois temps et s'étale sur une année scolaire au CFA, soit de septembre 2018 à mai 2019. Durant la première phase (le prétest), qui se déroule au mois de septembre, les apprentis remplissent, un questionnaire permettant de mesurer le score de leur SEP avant la mise en place des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Le questionnaire est administré sous format numérique avec Google Forms. Il est renseigné par les apprentis dans une salle informatique du CFA de l'URMA. Une deuxième phase, dite test ou intervention, consiste à affecter les participants à deux groupes. Dans un premier groupe, dit expérimental, on retrouve les apprentis des cinq formateurs formés à l'entretien d'explicitation (Cf. étude 1). Ces derniers mettent en place des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) à destination de leurs apprentis. Le deuxième groupe, dit contrôle, est composé du reste des apprentis, qui disposent d'une méthode d'accompagnement usuelle.

Tableau 13. Âge moyen et répartition par genre des différents groupes expérimental et contrôle

	Groupe expérimental <i>N</i> = 32	Groupe contrôle <i>N</i> = 37
Moyenne d'âge	20,03	20,43
Écart type	2,08	3,78
Nb de filles	18	24
Nb de garçons	14	13

a) *Le questionnaire*

Pour rappel, la présente étude émet l'hypothèse selon laquelle les ateliers de professionnalisation influent de manière significative sur le SEP des apprentis. Partant du principe qu'un individu ne dispose pas d'un système de croyances d'efficacité personnelle unique, mais plutôt d'une variété de croyances personnelles liées à différents niveaux de fonctionnement, Bandura (2005) explique que toute échelle de mesure du SEP se doit d'être spécifiquement rattachée au domaine de fonctionnement qu'elle cible. C'est en effet ce que confirment Galand et Vanlede (2004, p. 95) en affirmant que « les résultats empiriques soutiennent [...] l'idée que les croyances d'efficacité sont largement spécifiques à chaque matière ». Or, à ce jour, il n'existe aucune échelle permettant de mesurer le SEP des apprentis. Pour pallier cette difficulté, cette recherche s'est attachée à développer une échelle dédiée de manière à vérifier l'hypothèse. L'échelle de sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti (SEPA) (Lecefel, Ramassamy & Troadec, soumis) a été développée en suivant les sept étapes issues des travaux de DeVellis (2003) soit : la détermination de l'objet de mesure, l'élaboration des items, le choix d'une modalité de réponse, la validation des énoncés par un collège d'experts, le prétest, l'étude quantitative de la fiabilité du questionnaire et enfin l'étude quantitative de sa validité. L'échelle du SEPA ayant été spécifiquement développée dans le cadre de cette thèse et faisant partie intégrante des éléments qui fondent la scientificité du design quasi expérimental choisi, il apparaît opportun de développer son élaboration et sa validation dans les lignes qui suivent.

Élaboration des questions

Selon Galand et Vanlede (2004), il existe deux formes courantes de mesure du sentiment d'efficacité personnelle. Une première forme consiste à présenter à la population cible un exemple d'activité en lui proposant différents niveaux de performance possible puis en lui demandant à quel point il pense pouvoir atteindre chacun de ces niveaux de performance (*Je peux résoudre x problèmes, avec x % de réussite ?*). La deuxième façon courante de mesurer le sentiment d'efficacité est de demander au participant dans quelle mesure il se sent capable de réaliser différentes tâches (*Je crois que je suis capable de...*).

Dans le cas d'espèce, les apprentis ayant des métiers différents et étant dispersés dans des entreprises où ils ne sont pas observés par l'équipe de recherche, il est préférable de choisir la deuxième forme de mesure du sentiment d'efficacité personnelle en se basant sur les compétences attendues des référentiels métiers. Ici, en l'occurrence la rédaction des items est

basée sur quatre dimensions communes aux référentiels des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) coiffure, cuisine et peinture en carrosserie. Les compétences suivantes sont retenues :

- Préparer son travail (par exemple, *Je crois que je suis capable d'identifier et de sélectionner avec pertinence les outils nécessaires pour effectuer mon travail*) ;
- Réaliser son travail (par exemple, *Je crois que je suis capable de faire face à une situation professionnelle imprévue*) ;
- Communiquer son travail (par exemple, *Je crois que je suis capable d'utiliser un vocabulaire professionnel approprié à l'oral comme à l'écrit*) ;
- Évaluer son travail (par exemple, *Je crois que je suis capable de rectifier mon travail seul(e) après une auto-évaluation*).

L'échelle est constituée de deux volets. Un premier volet concerne l'activité en entreprise (14 items) et un deuxième l'activité au CFA (9 items).

Détermination du format de l'échelle et modalité de réponse

Abstraction faite des techniques de « *multi-scaling* », on compte deux principales stratégies d'élaboration d'une échelle (Gagné & Godin, 1999). La première stratégie, dite échelle additive, accorde d'emblée un poids identique à chaque item quand la deuxième, dite différentielle, discrimine les items selon qu'ils traduisent un niveau de possession plus ou moins élevé de la caractéristique mesurée. Dans le cas d'espèce, le choix est fait de retenir la méthode de Likert (1932) car ce type d'échelle est souvent utilisée en recherche afin de mesurer « les croyances et les construits cognitifs comme la norme subjective, la perception du contrôle et l'intention » (Gagné et Godin, 1999, p.6). L'échelle de Likert (1932) est une échelle additive.

Le plus couramment, les items d'une échelle de type Likert proposent des énoncés, favorables ou défavorables envers l'objet d'étude, accompagnés d'un choix de réponse du type : a) fortement en désaccord ; b) légèrement en désaccord ; c) indécis(e) ; d) légèrement en accord ; e) fortement en accord (Ibid., 1999). L'échelle du sentiment d'efficacité professionnelle de l'apprenti (SEPA) propose aux apprentis de se situer par rapport aux quatre compétences professionnelles précitées (préparer son travail, réaliser son travail, communiquer son travail et évaluer son travail) dans deux lieux différents (le centre de formation et l'entreprise). Pour chacun des items proposés, le répondant doit cocher, sur une échelle de fréquence en sept points allant de 1 (pas du tout capable) à 7 (tout à fait capable), le chiffre correspondant le mieux à la perception de sa capacité.

L'échelle de Lickert (1932) est le format de mesure le plus fréquemment utilisé dans les études psychopédagogiques (Lee & Peak, 2014). Si l'on prend le cas des études qui mesurent le SEP se sont les échelles de fréquence comprise entre 5 et 7 qui sont le plus largement répandues. Pour Dawes (2002) il n'y a pas de différence significative entre les deux fréquences. En outre, au-delà l'échelle perd un peu de ses qualités psychométriques (Dawes, 2008). A contrario, Preston et Colman (2000) déclarent que les échelles qui proposent des scores compris entre sept et dix sont celles qui présentent les meilleures qualités psychométriques. Les chercheurs annoncent également que les répondants préfèrent les échelles à bas score. Contrairement à Gibson et Dembo (1984) ou Dussault *et al.* (2001) qui utilisent une échelle de fréquence de six pour mesurer le SEP, le SEPA se base sur un score de sept, soit une graduation suivant aussi bien les recommandations de Dawes (2008) que celle de Preston et Colman (2000). Les réponses des participants permettent ainsi d'estimer l'auto-évaluation de leurs compétences professionnelles. Un score global est calculé en additionnant les valeurs obtenues pour chaque item renseigné.

Évaluation qualitative du questionnaire

L'évaluation qualitative comporte deux étapes : un jugement d'experts et un prétest du questionnaire.

- Un jugement d'experts : après rédaction, le questionnaire a été proposé en relecture à des experts du domaine. En effet, cette première ébauche de l'échelle a été soumise, dans un premier temps, à un groupe composé d'une inspectrice de l'éducation nationale, de deux responsables pédagogiques de filière professionnelle de CFA et d'une directrice de CFA. Leur mission était d'apporter une appréciation subjective sur l'absence de dérive par rapport à l'objectif initial afin d'éliminer les items incohérents avec les définitions retenues des compétences métier (Roussel & Wacheux, 2005). Les experts se sont ainsi prononcés sur la compréhension des questions par la population cible, la non-induction des réponses, la pertinence des modalités de réponse, le choix des réponses et leur nombre, la non-ambiguïté du vocabulaire ou encore sur l'utilité de toutes les questions afin de réduire au maximum la longueur du questionnaire.
- Le prétest : dans un second temps, le questionnaire a fait l'objet d'une mise à l'épreuve en situation réelle. Ainsi, il a été administré, à un échantillon de la population cible soit un groupe d'apprentis du CFA de l'URMA comparable à notre échantillon d'étude ($n =$

110). Ici, les participants étaient tous en terminale. Ils quittaient donc l'établissement en fin d'année.

Évaluation quantitative du questionnaire

- Étude de la fiabilité :

La fiabilité d'un questionnaire permet de réduire l'erreur aléatoire. Elle indique la capacité de l'instrument de mesure à reproduire des résultats similaires s'il venait à être renseigné plusieurs fois par la même population. La mesure de la fiabilité la plus répandue est celle de la cohérence interne que l'on applique généralement aux questionnaires qui cherchent à mesurer une variable en s'appuyant sur une échelle multiple. Dans le cas d'espèce, cette étude vise à mesurer un jugement en se basant sur une échelle de Lickert (1932). L'instrument de mesure le plus fréquemment utilisé pour déterminer la cohérence interne d'un tel type de questionnaire est le coefficient de l'alpha de Cronbach (1951). Un tel coefficient permet de vérifier si chaque item partage une cohérence avec le reste des énoncés du questionnaire. Lorsqu'une échelle a une bonne consistance interne et que ses items sont corrélés, alors ceux-ci mesurent le même phénomène et peuvent être additionnés pour établir un score (Evrard, Choffray, Dussaix, Prass, & Roux, 1993). Pour vérifier la fiabilité de l'échelle du SEPA, le coefficient alpha de Cronbach a été mesuré afin de tester la consistance interne entre les items des différents facteurs (Cronbach, 1951 ; Cronbach & Meehl, 1955).

Tableau 14. Statistique de fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
, 907	14

- Étude de la validité :

Pour apprécier l'homogénéité de l'échelle du SEPA, le test de fiabilité de cohérence interne a été complété par une analyse factorielle. Le but de la démarche est de déterminer le nombre de facteurs principaux correspondants aux différentes dimensions du questionnaire. Ici, l'identification des facteurs repose sur une analyse en composantes principales (ACP) avec une sélection des facteurs dont la valeur propre est supérieure ou égale à 1. Cette analyse est appropriée lorsqu'il s'agit de tester des échelles en construction (Hurley,

Brannick, Scandura, Schriesheim, Seers, Vandenberg, & Williams 1997). Avant de procéder à l'identification des facteurs de l'échelle, la qualité des corrélations entre les items a été vérifiée par la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett (Cf. tableau 15 ci-dessous). Dans le cas où les corrélations sont très faibles ou inexistantes, il serait difficile de faire émerger un ou plusieurs facteurs. L'indice KMO varie entre 0 et 1. Lorsqu'il dépasse 0,80 il peut être qualifié d'excellent ou de méritoire. Le test de Sphéricité de Bartlett, quant à lui, permet de rejeter l'hypothèse nulle voulant qu'il s'agisse d'une matrice identité qui signifie que toutes les variables sont parfaitement indépendantes les unes des autres. Il est significatif lorsque ($p < 0,05$).

Tableau 15. Test de sphéricité de Bartlett

Indice KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.	,904	
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1 514 060
	ddl	253
	Signification de Bartlett	,000

Résultats et interprétations

Le tableau 14 indique que les indices de cohérence interne mesurés satisfont au critère d'acceptabilité de Nunnally et Bernstein (1994), à savoir un $\alpha > 0,70$. L'échelle du SEPA présente un $\alpha > 0,90$ ce qui confirme une excellente cohérence interne et la capacité de l'instrument à reproduire des résultats similaires s'il venait à être renseigné plusieurs fois par les apprentis. Le tableau 15 met en évidence un indice KMO $> 0,90$ pouvant être qualifié de méritoire. Cela montre que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Le test de Sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0,000$) et permet donc rejeter l'hypothèse nulle voulant que les données proviennent d'une population pour laquelle la matrice serait une matrice d'identité. L'analyse par composante principale (Cf. tableau 16 ci-après) met en évidence l'existence de quatre facteurs sur la base de l'interprétation des valeurs propres initiales. Quatre valeurs propres supérieures à 1 sont présentes, ce qui met en évidence la présence de quatre facteurs. Une variable sature de façon importante sur plus d'un facteur (*13 - De mettre en œuvre les techniques de base de mon métier*), elle sera donc retirée du questionnaire.

Tableau 16. Matrices des composantes après rotation (Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser. La rotation a convergé en 9 itérations.)

Matrice des composantes après rotation				
	Composante			
	1	2	3	4
1 — D'organiser de manière autonome et efficace mon poste de travail	,718	,219	,294	,067
2 — De faire un compte-rendu détaillé de mon activité à l'oral comme à l'écrit	,503	,166	,151	,621
3 — D'identifier et de sélectionner avec pertinence les outils nécessaires pour effectuer mon travail	,612	,023	,412	,233
4 — De mettre en œuvre les techniques de base de mon métier	,716	,047	,100	,280
5 — De porter, de manière conforme, une tenue vestimentaire répondant au règlement intérieur	,203	-,095	,781	,166
6 — De contrôler et d'analyser seul(e) la qualité de mon travail	,718	,346	,160	,233
7 — D'utiliser un vocabulaire professionnel approprié à l'oral comme à l'écrit	,317	,213	,118	,751
8 — De rectifier mon travail seul(e) après auto-évaluation	,808	,329	,102	,154
9 — De planifier les différentes étapes nécessaires à la réalisation de mon travail dans un temps imparti	,565	,364	-,057	,492
10 — D'identifier et de sélectionner avec pertinence les outils nécessaires pour effectuer mon travail	,094	,674	,275	,147
11 — De déterminer les techniques nécessaires à la réalisation de mon travail	,153	,682	,310	,143
12 — D'organiser de manière autonome et efficace mon poste de travail	,296	,458	,547	,067
13 — De mettre en œuvre les techniques de base de mon métier	,414	,404	,412	-,039
14 — De faire un compte-rendu détaillé de mon activité à mon responsable, à l'oral comme à l'écrit	,142	,498	,200	,419
15 — De contrôler et d'analyser seul(e) la qualité de mon travail	,556	,618	,206	,004
16 — De communiquer de manière efficace au sein de mon entreprise	,197	,472	,590	,113
17 — De porter, de manière conforme, une tenue vestimentaire répondant aux codes de mon entreprise	,049	,190	,788	,087
18 — D'accueillir, de renseigner et de prendre congé d'un client	,294	,524	-,118	,248
19 — D'utiliser un vocabulaire professionnel approprié à l'oral comme à l'écrit	,058	,258	,250	,820
20 — De faire face à une situation professionnelle imprévue	,381	,573	,046	,357
21 — De maintenir mon poste de travail en état, tout au long de l'activité et dans le respect des règles en vigueur	,146	,413	,459	,287
22 — De planifier les différentes étapes nécessaires à la réalisation de mon travail dans un temps imparti	,269	,697	,038	,349
23 — De rectifier mon travail seul(e) après auto-évaluation	,637	,480	,146	,156

L'étape suivante consiste à nommer les facteurs et tenter d'identifier le construit latent qu'ils permettent de mesurer. En premier lieu, le facteur du sentiment d'efficacité personnelle en entreprise regroupe sept questions qui gravitent autour de l'idée que se fait un apprenti de sa capacité à organiser et exécuter une action en entreprise (soit les questions 1,3, 4, 6, 8, 9, 23). Puis, le facteur du sentiment d'efficacité personnelle en CFA se compose de sept questions qui mesurent l'idée que se fait un apprenti de sa capacité à organiser et exécuter une action en CFA (soit les questions 10, 11, 14, 15, 18, 20, 22). Le facteur du sentiment de conformité à la culture d'entreprise quant à lui représente quatre questions qui correspondent à l'idée que se fait un apprenti de sa capacité à répondre aux attentes de l'entreprise (soit les questions 5, 12, 16, 17, 21). Enfin, le facteur du sentiment de maîtrise du lexique professionnel regroupe les trois dernières questions (2, 7, 19).

En définitive, l'échelle possède une bonne consistance interne et ses items sont corrélés entre eux. Elle présente 4 facteurs qui permettent d'établir un score (Evrard et al. 1993).

2. Le score

Dans la mesure où la présente recherche s'intéresse à l'évolution des scores du SEP des deux groupes entre un prétest et un posttest et que la variable dépendante (le SEP) est quantitative, c'est une analyse de variance (ANOVA) qui est privilégiée pour répondre à l'hypothèse opérationnelle formulée. L'existence d'une différence entre la moyenne de la moyenne des scores des deux groupes entre le prétest et le posttest permet de déclarer que les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sont bien à l'origine de l'augmentation du SEP des apprentis. L'analyse des données est réalisée grâce au logiciel de traitement statistique SPSS version 20.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les experts réclament de plus en plus fréquemment de présenter les résultats à l'aide des notions de « taille d'effet rétrospective » afin d'augmenter la significativité statistique des résultats (Champely & Verdot, 2007 ; Bourques, Blais, & Larose, 2009). Ainsi, selon Champely et Verdot (2007) :

Les interprétations des résultats basées uniquement sur la significativité statistique des tests (la probabilité critique ou p-value) font perdre de vue la significativité scientifique de ces résultats, c'est-à-dire la dimension et l'importance concrète des effets observés, qui peuvent en revanche être appréhendées par la notion de taille d'effet rétrospective.

(p. 50)

Pour eux :

La proposition de présenter dans les résultats de recherche non seulement les probabilités critiques, mais aussi les tailles d'effet rétrospectives remet au centre de la discussion le phénomène étudié et ses implications scientifiques au-delà de celles seulement statistiques. (Ibid., p. 56)

Il faut cependant rappeler que la taille d'effet demeure une mesure descriptive. Elle ne permet donc pas à elle seule de porter un jugement sur la significativité des résultats s'il n'a pas déjà été démontré que la différence de moyenne entre les groupes est significative. Le cas échéant, ce sont les mesures du d de Cohen (d) (Cohen, 1988) et de l'éta carré (η^2_p) qui sont utilisées pour décrire la taille d'effet des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). Pour tous les effets, les tailles sont interprétées comme petits quand $\eta^2_p < .06$ ou $d < .2$, moyens quand η^2_p se situe entre $.06$ et $.14$ ou quand d est compris entre $.2$ et $.8$, et grands quand $\eta^2_p > .14$ ou $d > .8$. En éducation, Hattie (2009, 2015) établit le seuil de significativité d'une taille d'effet à $d = .40$. C'est, selon lui, le point à partir duquel une intervention peut être considérée comme ayant une influence notable sur les résultats.

3. L'intervention

Les 32 apprentis du groupe expérimental participent aux ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) conduits par leurs formateurs à chaque retour de période d'immersion en entreprise. Ces ateliers s'étalent d'octobre 2018 à mai 2019, à compter d'une heure minimum par séance sur dix séances. Les 37 autres apprentis du groupe contrôle disposent de modalité de formation usuelle soit le même nombre d'heures de formation que le groupe expérimental, mais sans les ateliers de professionnalisation.

4. Le posttest

Au mois de mai, le même questionnaire qu'en prétest est soumis à la même population d'étude afin de mesurer le score de leur SEP après l'intervention. Le protocole de passation du questionnaire est le même durant les deux phases (septembre 2018 et mai 2019).

C. Résultats

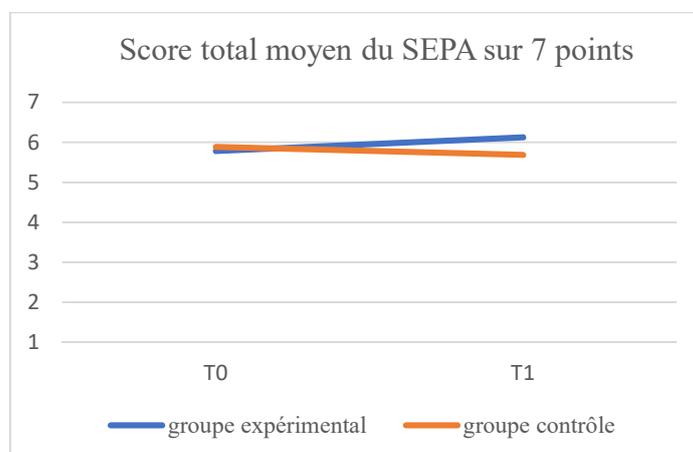
Pour rappel, le score du SEP des apprentis est obtenu grâce à l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti en situation professionnelle (SEPA) de Lecefel, Ramassamy et Troadec (soumis). Il leur est demandé de répondre à 22 questions sur une échelle de Lickert à sept points. Pour chacun des répondants, le score du SEPA s'obtient donc en faisant la moyenne de la moyenne des scores sur une échelle de 7. Le questionnaire comporte quatre dimensions que sont le SEP en entreprise (moyenne de la moyenne des questions 1,3, 4, 6, 8, 9, 23), le SEP en CFA (moyenne de la moyenne des questions 10, 11, 14, 15, 18, 20, 22), le sentiment de conformité à la culture d'entreprise (moyenne de la moyenne des questions 5, 12, 16, 17, 21) et enfin le sentiment de maîtrise du lexique professionnel (moyenne de la moyenne des questions 2, 7, 19).

1. Le score total du SEPA

Tableau 17. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEPA au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	32	5,78	0,66	6,13	0,68
Modalité de formation usuelle	37	5,89	0,51	5,69	0,93
Total	69	5,84	0,58	5,90	0,95

Figure 16. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEPA



Le SEPA des deux groupes change entre le prétest et le posttest. Pour le groupe expérimental, il augmente de 0,35, passant d'une moyenne de 5,78 à 6,13, alors qu'il diminue de 0,20 pour le groupe contrôle, passant de 5,89 à 5,69. Les résultats montrent un progrès en faveur des apprentis ayant suivi les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). C'est ainsi que l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores montre un effet d'interaction significatif, $F(1,67)= 7,99 ; p =.006$. Les résultats confirment l'effet attendu des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis en fonction du temps qui passe. Ainsi, les scores du groupe expérimental progressent davantage entre les deux tests que ceux du groupe contrôle. Le graphique montre des écarts de scores très réduits entre les deux groupes en T0. Cela permet de les considérer comme équivalents au départ. Cependant un écart se creuse entre les deux groupes en fonction du temps. De ce fait, en T1 il existe une différence notable en terme de SEP selon que l'apprenti se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle à mesure du temps qui passe. De plus, appliquée au score total, l'analyse révèle un effet significatif moyen des ateliers de professionnalisation $\eta^2_p = .10$ et $d = .53$.

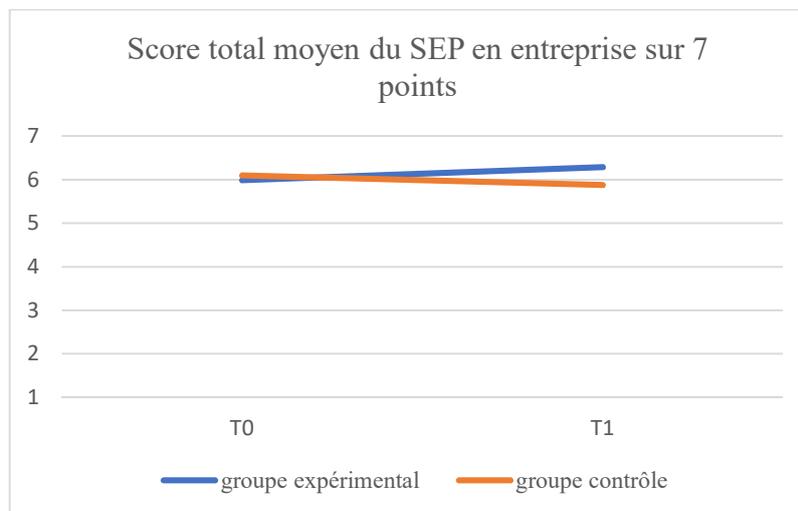
En conclusion, l'hypothèse de cette étude, à savoir que les ateliers de professionnalisation ont un impact positif sur le SEP des apprentis est vérifiée.

2. Le SEP en entreprise

Tableau 18. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEP en entreprise au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	32	5,99	0,64	6,29	0,68
Modalité de formation usuelle	37	6,10	0,47	5,88	0,99
Total	69	6,05	0,55	6,07	0,88

Figure 17. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEP en entreprise



Le SEP en entreprise des deux groupes change entre le prétest et le posttest. Pour le groupe expérimental, il augmente de 0,30, passant d'une moyenne de 5,99 à 6,29 alors qu'il diminue de 0,22 pour le groupe contrôle passant de 6,10 à 5,88. Les résultats montrent un progrès en faveur des apprentis ayant suivi les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). En effet, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores montre un effet d'interaction significatif, $F(1,67) = 7,44$; $p = .008$. Les résultats confirment l'effet attendu des ateliers de professionnalisation sur le SEP en entreprise des apprentis en fonction du temps qui passe. Ainsi, les scores du groupe expérimental progressent davantage entre les deux tests que ceux du groupe contrôle. Le graphique montre des écarts de scores très réduits entre les deux groupes en T0. Cela permet de les considérer comme équivalents au départ. Cependant un écart se creuse entre les deux groupes fonction du temps. De ce fait, en T1 il existe une différence notable en terme de SEP en entreprise selon que l'apprenti se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle à mesure du temps qui passe. De plus, appliquée au score total, l'analyse révèle un effet significatif moyen des ateliers de professionnalisation $\eta^2_p = .10$ et $d = .48$.

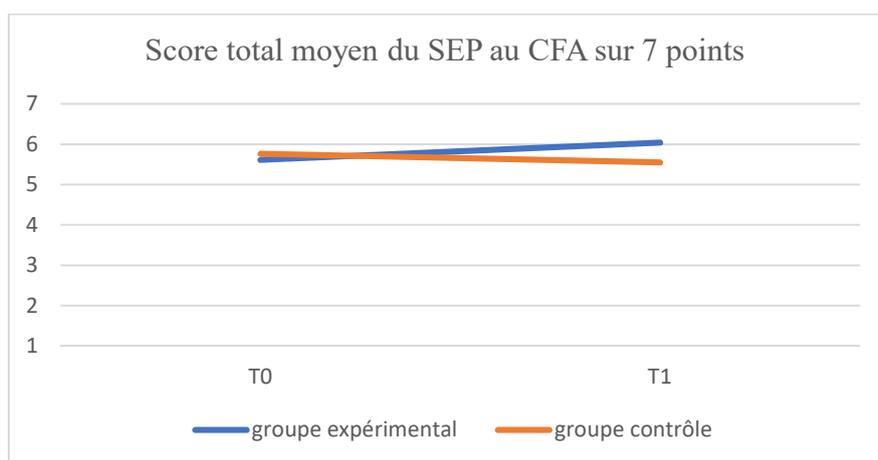
En conclusion, les ateliers de professionnalisation ont un impact positif sur le SEP en entreprise des apprentis.

3. Le SEP au CFA

Tableau 19. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEP au CFA au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	32	5,61	0,76	6,04	0,73
Modalité de formation usuelle	37	5,76	0,59	5,55	0,94
Total	69	5,69	0,67	5,78	0,88

Figure 18. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEP au CFA



Le SEP au CFA des deux groupes change entre le prétest et le posttest. Pour le groupe expérimental, il augmente de 0,43, passant d'une moyenne de 5,61 à 6,04, alors qu'il diminue de 0,21 pour le groupe contrôle, passant de 5,76 à 5,55. Les résultats montrent un progrès en faveur des apprentis ayant suivi les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). En effet, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores montre un effet d'interaction significatif, $F(1,67)= 8,68 ; p = .004$. Tout comme la tendance générale du score du SEPA, les résultats confirment l'effet attendu des ateliers de professionnalisation sur le SEP au CFA des apprentis à mesure du temps qui passe. Ainsi, les scores du groupe expérimental progressent davantage entre les deux tests que ceux du groupe contrôle. Le graphique montre des écarts de scores très réduits entre les deux groupes en T0. Cela permet de les considérer comme équivalents au départ. Cependant un écart se creuse entre les deux groupes fonction du temps.

De ce fait, en T1 il existe une différence notable en terme de SEP au CFA selon que l'apprenti se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle en fonction du temps qui passe. De plus, appliquée au score total, l'analyse révèle un effet significatif moyen des ateliers de professionnalisation $\eta^2_p = .11$ et $d = .57$.

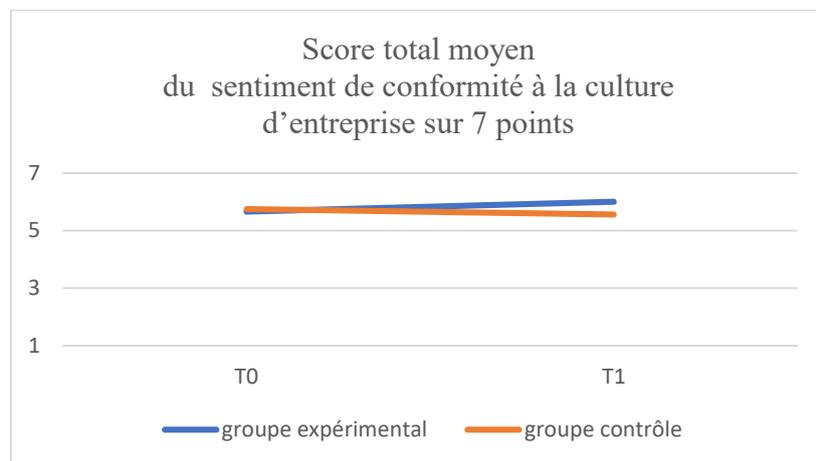
En conclusion, les ateliers de professionnalisation ont un impact positif sur le SEP au CFA des apprentis.

4. Le sentiment de conformité à la culture d'entreprise

Tableau 20. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du sentiment de conformité à la culture d'entreprise au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	32	5,66	0,86	6,01	0,76
Modalité de formation usuelle	37	5,75	0,70	5,56	1
Total	69	5,71	0,77	5,77	0,92

Figure 19. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du sentiment de conformité à la culture d'entreprise



Le sentiment de conformité à la culture d'entreprise change entre le prétest et le posttest. Pour le groupe expérimental, il augmente de 0,42, passant d'une moyenne de 5,66 à 6,01, alors qu'il diminue de 0,19 pour le groupe contrôle, passant de 5,75 à 5,56. Les résultats montrent un progrès en faveur des apprentis ayant suivi les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014).

En effet, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores montre un effet d'interaction significatif, $F(1,67)= 6,13 ; p = .016$. Là encore, à l'instar de la tendance générale du score du SEPA, les résultats confirment l'effet attendu des ateliers de professionnalisation sur le sentiment de conformité à la culture d'entreprise en fonction du temps qui passe. Ainsi, les scores du groupe expérimental progressent davantage entre les deux tests que ceux du groupe contrôle. Le graphique montre des écarts de scores très réduits entre les deux groupes en T0. Cela permet de les considérer comme équivalents au départ. Cependant un écart se creuse entre les deux groupes fonction du temps. De ce fait, en T1 il existe une différence notable en terme de sentiment de conformité à la culture d'entreprise selon que l'apprenti se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle en fonction du temps qui passe. De plus, appliquée au score total, l'analyse révèle un effet significatif moyen des ateliers de professionnalisation $\eta^2_p = .08$ et $d = .51$.

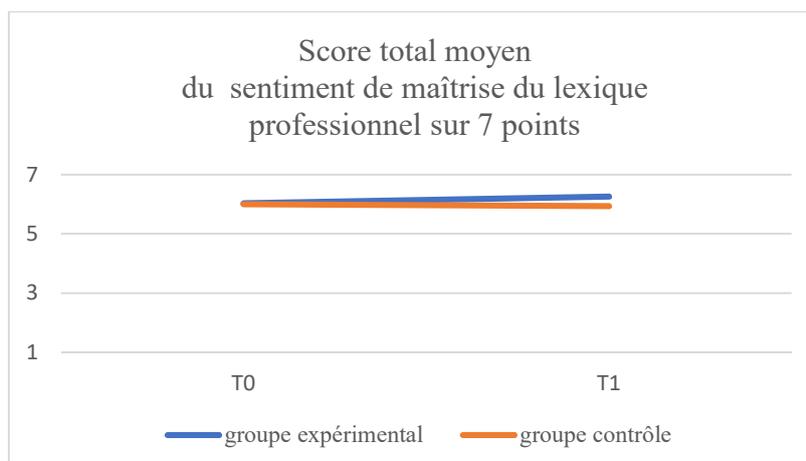
En conclusion, les ateliers de professionnalisation ont un impact positif sur le sentiment de conformité à la culture d'entreprise des apprentis.

5. Le sentiment de maîtrise du lexique professionnel

Tableau 21. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du sentiment de maîtrise du lexique professionnel au prétest et au posttest par modalité de formation

	N	Prétest		Posttest	
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Ateliers de professionnalisation	32	6,04	0,72	6,26	0,78
Modalité de formation usuelle	37	6	0,66	5,94	1,11
Total	69	6,02	0,68	6,09	0,97

Figure 20. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du sentiment de maîtrise du lexique professionnel



Le sentiment de maîtrise du lexique professionnel change entre le prétest et le posttest. Pour le groupe expérimental, il augmente de 0,22, passant d'une moyenne de 6,04 à 6,26 alors qu'il diminue de 0,6 pour le groupe contrôle passant de 6 à 5,94. Les résultats montrent un progrès en faveur des apprentis ayant suivi les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). L'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores ne montre cependant aucun effet d'interaction significatif, $F(1,67)= 1,38 ; p =.24$. Le graphique montre des écarts de scores très réduits entre les deux groupes en T0. Cela permet de les considérer comme équivalents au départ. Cependant si les scores du groupe expérimental progressent légèrement plus entre les deux tests que ceux du groupe contrôle les deux courbes suivent la même évolution, sans se croiser, en fonction du temps. De ce fait, en T1 il n'existe pas de différence notable en terme de sentiment de maîtrise du lexique professionnel selon que l'apprenti se trouve dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle en fonction du temps qui passe.

En conclusion, les ateliers de professionnalisation n'ont pas d'effet significatif sur le sentiment de maîtrise du lexique professionnel.

D. Discussion

Cette étude s'intéresse aux apprentis du CFA de l'URMA en supposant que les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) pour exploiter le vécu d'entreprise des apprentis augmentent leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour le vérifier, 69 apprentis sont répartis en deux groupes. Durant une année scolaire, un groupe expérimental, composé de 32 apprentis, suit une modalité de formation avec ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), quand un

autre groupe contrôle, composé de 37 apprentis, est soumis à une modalité de formation usuelle, soit sans ateliers de professionnalisation. Les scores du SEP des deux groupes sont mesurés en prétest puis en posttest à l'aide de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti en situation professionnelle de Lecefel *et al.* (article soumis), puis une analyse de variance (ANOVA) est effectuée afin de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes après l'intervention (le test). Cela permet de déterminer s'il existe une relation significative entre les ateliers de professionnalisation et l'augmentation du SEP des apprentis. Les résultats montrent que le SEP des deux groupes varie entre le prétest et le posttest. En effet, celui du groupe expérimental progresse alors que celui du groupe contrôle diminue. L'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores confirme un effet d'interaction significatif, $F(1,67)= 7,99$; $p = .006$. En conclusion, appliquée au score total, l'analyse révèle un effet significatif moyen des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) $\eta^2_p = .10$ et $d = .53$. Cet effet significatif est observable sur trois dimensions :

- Le SEP en entreprise ($F(1,67)= 7,44$; $p = .008$; $\eta^2_p = .10$ et $d = .48$) ;
- Le SEP au CFA ($F(1,67)= 8,68$; $p = .004$; $\eta^2_p = .11$ et $d = .57$) ;
- Le sentiment de conformité à la culture d'entreprise ($F(1,67)= 6,13$; $p = .016$; $\eta^2_p = .08$ et $d = .51$).

La différence entre les deux groupes en ce qui concerne le sentiment de maîtrise du lexique professionnel n'est pas statistiquement significative.

L'impact des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP des apprentis s'explique par la capacité du dispositif à influencer sur les quatre sources spécifiques qui contribuent à façonner le SEP, soit l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004). Pour Bandura (2007, p. 124) l'information pertinente permettant à un individu d'évaluer ses capacités personnelles ne « devient instructive que par le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité et par la pensée réflexive ». Pour lui, il faut distinguer l'information brute obtenue par des événements vécus et celle qui serait sélectionnée et intégrée aux évaluations d'efficacité. Ainsi, « le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité occupe deux fonctions distinctes. La première concerne les types d'information auxquels les personnes prêtent attention et qu'elles utilisent comme indicateurs d'efficacité personnelle. [...] La seconde fonction concerne les règles d'association ou les heuristiques que les individus utilisent pour peser et intégrer l'information sur l'efficacité à partir de diverses sources lorsqu'ils construisent des croyances sur leur efficacité personnelle » (Ibid, p. 124). Certaines

études soulignent par ailleurs la possibilité d'augmenter les performances ultérieures en s'appuyant sur des projections cognitives positives (Bandura, 1983 ; Gaudreau et al., 2012). Selon ce principe, un individu qui accède à des scénarios d'intervention sur le réel crée des probabilités d'interventions efficaces. Cela lui offre alors un meilleur contrôle de ses capacités et une plus grande adaptabilité pour affronter les situations complexes le temps venu. Dans le cas des ateliers de professionnalisation, il ne s'agit pas de travailler à partir de projections, mais d'actions effectives vécues en entreprise. Le principe est cependant le même.

En tout premier lieu, et parce que ce sont les sources les plus influentes (Bandura, 2007), les expériences actives de maîtrise ont une place prépondérante dans les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014). En effet, si les succès, qui servent d'indicateurs de capacité, permettent de consolider le SEP, alors que les échecs l'affectent négativement, ce sont les situations professionnelles réussies qui sont ciblées comme point de départ de l'analyse de l'activité des apprentis. Pour Bandura (1986), le développement du SEP passe par l'activation d'expériences actives de maîtrise lorsqu'un individu est amené à connaître des procédures et des stratégies qui lui permettent de produire des comportements efficaces. Il est donc intéressant de décomposer les aptitudes complexes en sous-aptitudes puis de les organiser hiérarchiquement afin de les rendre plus facilement maîtrisables. C'est ici l'un des points forts de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012), l'outil d'analyse utilisé lors des ateliers de professionnalisation, pour faciliter la prise de conscience des savoirs d'action (Barbier, 1996) en plaçant le sujet au cœur de l'analyse. C'est la description fine du procédural d'une action spécifiée qui est visée afin de permettre une conscientisation des éléments implicites contenus dans les vécus professionnels des apprentis. Ainsi, en prenant appui sur la distinction offerte par Piaget (1974a, 1974b) « entre le réfléchissement comme processus de conscientisation du vécu et la réflexion comme processus de rationalisation de l'information conscientisée » l'Ede permet au formateur d'atteindre une source d'information sur l'action, soit le conscientisable (Rix-Lièvre & Lièvre, 2012, p. 23). Cet accès au procédural de l'action en contexte réel offre la possibilité « d'inférer d'autres registres de l'action comme les intentions, les justifications, les valeurs, les savoirs formels mobilisés » (Ibid, p. 23). Il permet à l'apprenti, dans la configuration offerte par les ateliers de professionnalisation, de sélectionner les informations utiles mobilisées dans l'action afin de créer ses indicateurs d'efficacité pertinents.

Un autre facteur important qui explique ces résultats significatifs est la place importante qu'accordent les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) à l'observation. Effectivement, lorsqu'un sujet observe d'autres personnes qui lui ressemblent réaliser une

activité cela facilite le processus d'identification et joue sur son SEP (Rosenthal & Bandura, 1978 ; Schunk & Hanson, 1985). Mais il reste « difficile d'acquérir des compétences cognitives par le modelage quand les processus mentaux cachés ne sont pas adéquatement reflétés dans les actions modelées. Ce problème est résolu grâce à des modèles qui décrivent à haute voix leurs stratégies et processus mentaux » (Bandura, 2007, p. 145). Ainsi, la possibilité qu'offre l'Ede de faire décrire de manière fine le procédural d'une activité productive spécifiée devant le groupe engendre un apprentissage vicariant. C'est alors un apprentissage socio-constructif par observation active durant lequel le groupe d'apprentis arrive à extraire des règles de conduite du modèle observé. Cela leur permet de développer de nouveaux comportements et compétences qui dépassent ceux du modèle de référence (Bandura, 1986). Ce « *modelage* » dit instructif (Bandura, 2007 ; Lecomte 2004) consiste alors à faire un apprenti verbaliser les schèmes lui ayant permis de diagnostiquer une situation, de décider des actes à effectuer, d'évaluer les effets produits pour s'adapter aux contraintes environnementales, d'ajuster son comportement dans le but d'atteindre un objectif qu'il s'est fixé. Il sert donc de modèle à ses pairs et leur permet d'élargir leur structure conceptuelle (Pastré, 2011a) soit l'ensemble des concepts qui orientent leur activité en situation professionnelle (Rappe, Schillings, Depluvrez, & Dejaegher, 2018). Ici, il est important de souligner l'utilisation de l'Ede dans une perspective qui lui est peu reconnue : sa dimension sociale en formation. Il permet l'utilisation de la subjectivité comme ressource dans la formation des apprentis. C'est bien un point fort que cette recherche de thèse lui reconnaît tout comme d'autres chercheurs à l'instar de Mouchet (2015, 2018). En effet, dans une démarche similaire, Mouchet (2015, p. 91) crée « un « dispositif en spirale » où les études de cas individuelles en recherche et leur exploitation collective en formation se nourrissent l'une et l'autre ».

Les deux autres éléments à souligner sont la persuasion verbale et les états émotionnels. En effet, la conduite des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) demande au formateur une approche phénoménologique de l'apprenti. Cette dernière implique une mise en sécurité de l'individu qui s'expose et la prise en compte de sa subjectivité comme élément fondateur de l'accompagnement. Il s'agit en réalité d'accompagner la verbalisation du déroulement de l'action au plus près du vécu et non de provoquer l'analyse que fait l'apprenti de l'action qu'il a vécue. La persuasion verbale, qui représente l'ensemble des encouragements, des critiques, du soutien ou des conseils prodigués à une personne (Carré, 2004, Lecomte, 2004), est alors jouée par le formateur et par le groupe de pairs, et ce, durant toute la durée du dispositif. Cette persuasion verbale est en jeu dès le début, notamment lorsque le formateur accompagne

l'apprenti dans sa verbalisation avec des relances propres à l'Ede. Puis elle se poursuit grâce au groupe de pairs lorsque ce dernier est amené à nommer les compétences identifiées chez l'interviewé à l'issue de son entretien. Le choix de la situation effective réussie, la posture du formateur et le retour bienveillant des pairs contribuent alors à l'instauration d'un climat favorable à la prise de parole en groupe.

L'impact des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP en entreprise et le SEP en CFA tend à valider l'idée d'un enjeu pédagogique fort lié à l'exploitation de la situation de travail effectif que soulignent Santelmann (2016), Olry et Masson (2012). En effet, l'exploitation de la période d'immersion professionnelle offre la possibilité de combiner des acquisitions techniques individuelles spécifiques, construites dans le travail, et le développement de compétences entre pairs. La baisse du SEP des apprentis chez le groupe contrôle peut alors s'expliquer par le fait que les formateurs qui les accompagnent ne disposent pas de méthode d'analyse de l'activité de travail leur permettant de voir dans la référence aux situations effectives de travail un potentiel de développement des apprentis (Olry & Masson, 2012). Ils se centrent alors sur le référentiel avec comme objectif prioritaire le respect du programme pour que les apprentis décrochent leurs diplômes en bout de course. L'acte de maîtrise ne fait donc pas l'objet d'une attention particulière et d'une sélection d'indicateurs d'efficacité pertinents. Or, comme le souligne Lecomte (2004), en éducation il y a une nécessité de construire la confiance dans les capacités de la personne, en se basant sur ses succès et ses progrès plutôt que par une simple évaluation critique. Pour lui, les compétences acquises doivent faire l'objet de transfert opérationnel en s'appuyant sur des situations de travail qui le permettent. Les résultats significatifs obtenus vont donc dans le sens des observations et des réflexions menées autour de la nécessité de doter les formateurs de techniques d'analyse de l'activité afin de mieux exploiter les périodes d'immersion professionnelles (Besson, Collin, Geay & Hahn, 2005 ; Geay, 2000 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011 ; Olry & Masson, 2012 ; Pariat & Terdjman, 1996 ; Ulmann, 2018). Un autre point, plus subtile, peut être mis en avant en se basant sur les données issues des Ede des deux formatrices en coiffure (M et S). Il s'agit du choix de la situation de travail à exploiter. Comme souligné dans la partie théorique de cette thèse, des études ont démontré que les expériences antérieures affectent la manière dont le SEP d'un individu se construit. D'une part, les succès, qui servent d'indicateurs de capacité, permettent de le consolider, d'autre part, les échecs l'affectent négativement. Or, si les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) ne visent que l'exploitation des actes de maîtrise réussis, la formatrice S, qui appartient au groupe contrôle, s'attarde volontiers sur des situations

d'échec avec les apprentis. C'est peut-être là, une des raisons qui peut expliquer l'écart de SEP des apprentis des deux groupes. De façon liée, cela pousse la réflexion sur la place accordée par le formateur à la réussite des apprenants.

En définitive, les résultats permettent d'affirmer l'hypothèse émise et de conclure à la possibilité de généraliser le dispositif des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) au CFA pour articuler de manière forte le monde du travail et celui de la formation en centre. La modalité de formation ainsi créée, mise en œuvre et évaluée montre sa capacité à permettre à l'apprenti un retour sur une activité productive réussie (une expérience active de maîtrise) pour continuer son activité constructive. Comme définie en partie théorique, l'activation de l'expérience de maîtrise est rendue possible par l'entremise de l'entretien d'explicitation. Ce dernier vise la verbalisation de la dimension du vécu procédural et permet de décomposer l'activité productive en actions élémentaires et les organiser hiérarchiquement grâce notamment à la fragmentation (Vermersch, 2011). La résultante est alors la production par l'apprenti de procédures et de stratégies efficaces pour son développement professionnel et l'accroissement de son SEP, tel que mesuré empiriquement. Ici, l'un des intérêts des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) réside également dans sa démarche groupale d'analyse de l'activité en formation et les interactions produites entre les apprentis. En effet, le « *modelage* » instructif mis en place et la persuasion verbale jouent sur le sentiment d'efficacité personnelle de chaque élément du groupe. Il fait ainsi de la subjectivité une ressource pour la formation des apprentis.

V. Discussion générale

A. Rappel des axes d'investigation

La question de départ de cette thèse était : au CFA, comment composer avec une action révolue, difficile à décrire et réalisée en entreprise par l'apprenti alors même que le formateur n'y a pas assisté ? Au terme de l'investigation menée, la réponse proposée est la suivante : la mise en place d'ateliers de professionnalisation permet au formateur de CFA d'utiliser la subjectivité de l'apprenti comme ressource en formation. Ces ateliers occasionnent une activité constructive chez l'apprenti (*i.e.*, augmentation de son sentiment d'efficacité personnelle) au travers de la description détaillée, mais *a posteriori*, d'une activité productive spécifiée. Les visées pragmatique (doter les formateurs de CFA d'une méthode d'analyse de l'activité) et épistémique (produire des connaissances nouvelles sur l'exploitation de la subjectivité en

éducation et formation) paraissent atteintes dans la mesure où les résultats sont statistiquement significatifs avec un effet moyen chez les apprentis. Ils montrent par ailleurs un changement de posture chez les formateurs.

Un des points importants de cette thèse est la valorisation du versant privé de l'activité des apprentis, celui qui renseigne le formateur et les pairs sur les processus cognitifs sous-jacents ou les micro-opérations et qui permet de comprendre les facteurs d'efficacité et les sources d'erreur. Les ateliers de professionnalisation offrent alors une possibilité d'accès à ce qui n'est pas directement observable, et ce même quand il n'existe pas de traces de l'activité du sujet. Ainsi, cette prise en compte de la subjectivité possède une dimension sociale en formation lorsqu'elle offre une possibilité de renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation (Mouchet, 2014, 2018). Elle est un atout en formation pour celui qui souhaite respecter les particularités individuelles dans une perspective d'adaptation.

La richesse de cette recherche réside également dans la préoccupation d'inscrire l'analyse de l'activité dans une démarche de formation groupale en CFA, en s'appuyant sur le « *modelage* » instructif (Bandura, 1986) où un apprenti, qui sert de modèle à ses pairs, verbalise des règles d'action mises en œuvre en entreprise. Au-delà de son utilisation en éducation et en formation, c'est une facette peu connue de l'entretien d'explicitation.

B. Les grandes lignes de l'élaboration du cadre théorique

À l'instar de certains travaux menés auprès d'apprentis (Rabardel & Pastré, 2005 ; Pastré, 2009 ; Lawinski, 2014 ; Macler, 2018), cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle en s'intéressant aux retours sur expérience des apprentis grâce à l'analyse après-coup de leur activité. Elle suit la voie ouverte par Pastré (2009, 2011), où l'apprentissage devient le prolongement de l'activité lorsque les conditions sont réunies. En effet, en prenant appui sur la distinction entre l'activité productive et constructive (Rabardel, 2005), l'objectif est de comparer ce qui s'est passé dans l'action et ce qui s'est passé dans l'analyse de leurs actions par les acteurs eux-mêmes pour aider à leur développement personnel et cognitif. Ainsi, en réalisant une tâche, un individu transforme le réel matériellement, symboliquement ou socialement, c'est l'activité productive. Tout en transformant ce réel, il se transforme lui-même par l'activité constructive. Mais, même si l'activité productive se termine

avec la fin de l'action, l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà lorsqu'un individu revient sur son activité productive.

Bien que la DP possède ses propres outils d'analyse, c'est vers la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) que la présente recherche se tourne pour l'utilisation de l'entretien d'explicitation (Ede). C'est un outil qui vise la description détaillée de l'action, selon le point de vue en première personne. L'originalité de ce courant est alors de permettre la prise en compte du vécu subjectif, par une approche qui accompagne la production d'informations par le sujet lui-même sur son propre vécu. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs utilisé l'Ede dans cette approche sociale afin de créer des dispositifs de formation qui exploitent la subjectivité comme ressource en formation. À cet égard, le dispositif en spirale de Mouchet (2015, 2018) ou les ateliers de professionnalisation de Faingold (2014) peuvent être cités en exemple. Ce sont tous deux des dispositifs d'analyse de pratiques qui permettent à des professionnels de définir des savoirs professionnels partagés au travers d'un retour sur expérience. Dès lors, c'est à travers la notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) que sera envisagée l'activité constructive attendue chez les apprentis. En effet, si le SEP se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p. 411), il est surtout devenu un bon indicateur de réussite en formation (Bouffard-Bouchard ; 1990 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Gaudreau et al., 2012 ; Ménard, Legault, & Dion, 2012). La présente recherche, qui s'est déroulée en Martinique, avait pour objectif de créer, de mettre en place et d'évaluer un dispositif d'accompagnement de l'apprenti, basé sur l'analyse de son activité en contexte réel. Ici, l'enjeu scientifique consiste à documenter l'impact d'une modalité de formation qui utilise l'action mise en œuvre puis explicitée a posteriori sur le développement professionnel de l'apprenti. De manière plus concrète, il s'agit tout d'abord de mesurer l'impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP et la posture du formateur de CFA, puis de mesurer son effet sur le SEP des apprentis.

La récolte de données exploratoire a mis en exergue l'absence, au CFA de l'URMA, d'une méthode harmonisée pour analyser et exploiter l'activité de travail en entreprise. Pour les formateurs techniques, la référence à la situation effective de travail en entreprise poursuit des objectifs de référentiel et de diplomation. Ainsi, bien qu'appliqués à accompagner les apprentis vers le développement de compétences, ils adoptent une approche prisonnière du schéma théorie-pratique et des référentiels d'emploi (Tilman, 2012). Ils s'inscrivent réellement dans les

attendus du système, à savoir une formation en alternance où l'immersion chez un employeur est un moyen pour l'apprenti de mettre en application des enseignements dispensés dans le centre de formation. Pour Fourdrignier (2007) c'est là un partage de la formation des apprentis au travers d'une succession de séquences d'apprentissages, dans et hors du CFA ou autrement dit un dispositif social d'organisation des apprentissages à la croisée de deux conceptions (Olry & Masson, 2012). D'une part, celle du référentiel qui sert de base aux formateurs pour créer des parcours en fonction des notions à acquérir, et d'autre part celle de la mise en application en entreprise des étapes pour apprendre le métier et des opportunités qu'apportent les situations de travail. De nombreux chercheurs appellent alors à dépasser cette approche juxtaposée de la formation (Décomps & Malglaive, 1996 ; Pariat & Terdjman, 1996 ; Poplimont, 2000 ; ; Ulmann, 2018). Pour Olry et Masson (2012) la centration des formateurs sur le référentiel et l'absence de méthode harmonisée pour exploiter le vécu d'immersion professionnelle au CFA est la résultante de deux choses : un éloignement du monde du travail doublé de contraintes institutionnelles imposées en matière de référentiels. Pour eux, les formateurs ne disposent pas de méthode d'analyse de l'activité de travail qui leur permettrait de voir dans la référence aux situations effectives de travail un potentiel de développement des apprentis.

C. La méthodologie employée

La présente étude suit un design quasi expérimental avec un plan de type 2 (groupe expérimental/groupe témoin et prétest/test/posttest). Le plan distingue deux variables indépendantes (VI) et une variable dépendante (VD). Les VI représentent les variables qui sont manipulées lors de l'étude soit la modalité de formation et le temps. La VD quant à elle fait référence à la variable qui est mesurée soit le sentiment d'efficacité personnelle. Ce plan de recherche est constitué de deux groupes appariés. C'est-à-dire que les mesures opérées proviennent de l'observation des mêmes groupes d'individus en deux temps (T0 et T1). Un premier groupe est soumis à la VI modalité de formation avec ateliers de professionnalisation, il est identifié comme le groupe expérimental, et l'autre groupe, qui utilise une modalité de formation usuelle est nommé groupe contrôle. Ce type de design, permet de vérifier s'il y a une évolution entre un prétest et un posttest, selon que les participants ont été ou non soumis à l'intervention et le cas échéant de déterminer l'importance du changement. Dans le cas d'espèce, avant de débiter l'expérimentation, la VD est mesurée, pour tous les participants, grâce à un questionnaire. Les groupes sont ensuite scindés en un groupe expérimental et un groupe contrôle. Une autre mesure est effectuée avec le même questionnaire en fin

d'expérimentation. Cette recherche se trouve donc au niveau 2 de la classification des recherches en éducation de Ellis et Fouts (1993). En effet, elle :

Implique qu'un modèle, une théorie ou une hypothèse, élaborés par des recherches descriptives (niveau 1), fassent l'objet d'une mise à l'épreuve en salle de classe à l'aide de groupes expérimentaux et témoins (contrôles). Ainsi, différentes stratégies pédagogiques peuvent être appliquées avec des groupes classes similaires afin de comparer et de mesurer statistiquement leurs effets sur la performance scolaire des élèves. (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005, p. 92)

D'autres données qualitatives viennent compléter le dispositif. Des entretiens d'explicitation apportent à cette occasion une compréhension plus fine de la posture de deux formateurs selon qu'ils utilisent ou non la modalité de formation proposée.

D. Présentation des principaux résultats

Cette recherche vise à pallier l'absence de méthode d'analyse de l'activité au CFA de l'URMA, souligné par Olry et Masson (2012), tout en cherchant à évaluer l'effet du déploiement d'une modalité de formation, qui utilise l'action mise en œuvre puis explicitée *a posteriori*, sur le développement des acteurs du CFA.

Il s'agit, dans la première étude, de vérifier l'impact des ateliers de professionnalisation sur le sentiment d'efficacité personnelle. Pour le vérifier, 13 formateurs sont répartis en deux groupes. Un groupe expérimental, composé de cinq formateurs, suit une formation à l'entretien d'explicitation (Ede) et pilote une modalité de formation appelée les ateliers de professionnalisation quand un autre groupe contrôle, composé de 8 formateurs, utilise une modalité de formation usuelle. Les scores du SEP des deux groupes sont mesurés en prétest puis en posttest avec l'échelle d'auto-efficacité des enseignants de Dussault *et al.* (2001) et une ANOVA est effectuée afin de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes et déterminer s'il existe une relation significative entre la conduite des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) et l'augmentation du SEP des formateurs. L'étude montre que les ateliers de professionnalisation n'ont pas d'impact significatif sur le SEP des formateurs. Bien que le SEP des deux groupes augmente entre le prétest et le posttest et que la progression soit plus importante chez le groupe expérimental, l'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores ne montre aucun effet d'interaction significatif, $F(1,11) = 0,00 ; p = .97$. Ce manque de significativité peut être attribué d'une part à la faible taille des échantillons

(Bourques, Blais, & Larose, 2009) et d'autre part à un niveau du score de départ des formateurs, déjà très élevé, qui laisse donc peu de marge pour une forte progression entre les deux temps. Un déficit, en terme d'heures de formation, par rapport à une formation de base à l'entretien d'explicitation peut également être souligné. En effet, au vu de certaines contraintes institutionnelles la formation des formateurs à l'entretien d'explicitation a été adaptée et passe de 35 heures, pour une formation usuelle, à 20 heures, dans le cas présent.

La deuxième étude souligne cependant un changement de posture chez une formatrice ayant conduit des ateliers de professionnalisation avec ses apprentis. En effet, suite à l'expérimentation, des entretiens d'explicitation montrent un basculement de celle-ci vers une posture psychophénoménologique. Il s'agit là pour elle d'une volonté de prendre en compte la subjectivité de l'apprenti pour l'utiliser comme ressource dans la formation qu'elle dispense. La formatrice adopte pour cela une approche centrée sur la personne en s'efforçant d'installer une relation de confiance avec son apprentie sans jamais induire les réponses afin de respecter la logique de l'action effectuée. Elle réussit à faire décrire une manière de faire singulière, dictée par des buts poursuivis, des contraintes particulières, des savoirs qui légitiment une action pour élargir le catalogue des possibles de tous les apprentis. Cette exploitation de la situation de travail effective au CFA est l'occasion de permettre à chaque apprenti de poursuivre son activité constructive (Rabardel, 2005).

A contrario, les résultats de l'entretien d'explicitation avec une formatrice du groupe contrôle révèlent une tout autre posture. Cette dernière adopte une posture dite de « *conciliateur* » où la situation de travail n'est pas utilisée comme ressource en formation, mais comme moyen de dialogue entre le CFA et l'entreprise. La formatrice s'attribue le rôle de trait d'union entre les deux mondes. Sa mission institutionnelle est d'appréhender au mieux la situation de l'apprenti en entreprise, de communiquer avec le maître d'apprentissage et de développer un savoir-être chez lui pour éviter un décalage avec les attendus du monde d'adultes qu'est l'entreprise. Ces résultats doivent être cependant pris avec précaution dans la mesure où ils documentent, certes, la posture de deux formateurs au regard de l'utilisation ou non des ateliers de professionnalisation, mais investiguent avant tout leurs logiques propres. Ils ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des formateurs de CFA.

L'étude qui s'intéresse aux apprentis du CFA de l'URMA suppose que les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) pour exploiter le vécu d'entreprise des apprentis

augmentent leur sentiment d'efficacité personnelle. Durant une année scolaire, un groupe expérimental, composé de 32 apprentis, suit donc une modalité de formation avec ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), quand un autre groupe contrôle, composé de 37 apprentis, est soumis à une modalité de formation usuelle, soit sans ateliers de professionnalisation. Les scores du SEP des deux groupes sont mesurés en prétest puis en posttest à l'aide de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti en situation professionnelle de Lecefel *et al.* (soumis), puis une analyse de variance (ANOVA) est effectuée afin de comparer la variance des moyennes des scores de ces groupes après l'intervention (*i.e.*, le test). Les résultats montrent que le SEP des deux groupes varie entre le prétest et le posttest. En effet, celui du groupe expérimental progresse alors que celui du groupe contrôle diminue. L'ANOVA mixte appliquée à la variance des moyennes des scores confirme un effet d'interaction significatif, $F(1,67) = 7,99$; $p = .006$. En conclusion, appliquée au score total, l'analyse révèle un effet significatif moyen des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) $\eta^2_p = .10$ et $d = .53$. L'impact des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le SEP des apprentis s'explique par la capacité du dispositif à influencer sur les quatre sources spécifiques qui contribuent à façonner le SEP, soit l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1977a, 1986, 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte 2004).

Le dispositif, dans sa configuration actuelle, permet à l'apprenti non seulement de sélectionner les informations utiles mobilisées dans l'action afin de créer des indicateurs d'efficacité pertinents, mais également d'accorder une place prépondérante à l'observation. Ainsi, il engendre un apprentissage vicariant « grâce à des modèles qui décrivent à haute voix leurs stratégies et processus mentaux » (Bandura, 2007, p. 145). Les résultats supposent également que le choix de la situation effective réussie, la posture du formateur et le retour bienveillant des pairs contribuent alors à l'instauration d'un climat favorable à la prise de parole en groupe qui joue sur le développement du SEP. En définitive, le dispositif d'analyse de pratiques étudié a bien permis à l'apprenti un retour sur une activité productive réussie (*i.e.*, une expérience active de maîtrise) pour continuer son activité constructive (*i.e.*, l'accroissement de son SEP). L'activation de l'expérience de maîtrise se fait grâce à l'entretien d'explicitation qui vise la verbalisation de la dimension du vécu procédural, selon le point de vue en première personne, afin de décomposer l'activité productive en actions élémentaires et les organiser hiérarchiquement. La résultante est la production par l'apprenti d'indicateurs d'efficacité pertinents, de procédures et de stratégies efficaces pour son développement professionnel. C'est donc vers une fertilisation croisée entre la didactique professionnelle, la

psychophénoménologie et la théorie sociale cognitive qu'a souhaité s'orienter la présente recherche. Le passage d'une juxtaposition de temps de formation entre le CFA et l'entreprise à une meilleure articulation en mettant la situation de travail au cœur de l'engrenage est donc possible au CFA. Il prend la forme des ateliers de professionnalisation. C'est l'ouverture d'une « voie à une action pédagogique raisonnée pour former les compétences » (Nagels (2010, p. 6).

E. Limites et perspectives

Cette recherche apporte une contribution aux appels à une meilleure articulation entre le monde de l'entreprise et celui du centre dans la formation des apprentis afin d'engendrer du développement chez l'apprenti (Besson, Collin, Geay, & Hahn, 2005 ; Geay, 2000 ; Poplimont, 2000 ; Tilman, 2012 ; Ulmann, 2018). En prenant appui sur la distinction entre l'activité productive et l'activité constructive (Rabardel, 2005), elle semble répondre à trois enjeux majeurs :

- Tout d'abord, elle propose aux formateurs de CFA, au travers de l'entretien d'explicitation, une méthode d'analyse de l'activité qui montre des résultats significatifs sur le SEP de leurs apprentis. C'est ici la proposition de contenus de formation relatifs au développement de leurs compétences à mieux prendre en charge l'apprenti, y compris dans une dimension subjective peu soutenue à l'heure actuelle. Cela représente une forte implication en termes de proposition dans la formation initiale et continue des différents acteurs de la filière de l'apprentissage ;
- Puis, dans une optique de didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), elle offre, au travers des ateliers de professionnalisation, un protocole qui met la situation de travail au centre des préoccupations des formateurs et des apprentis. Les résultats significatifs des ateliers de professionnalisation $F(1,67)= 7,99 ; p = .006$, avec un d de Cohen $> .40$ (*i.e.*, $d = .53$), en font selon Hattie (2009, 2015) un moyen d'intervention en éducation qui peut être considérée comme ayant une influence notable sur les résultats des apprentis.
- Enfin, elle répond à un enjeu social, car elle possède des implications pour l'insertion des jeunes martiniquais. En effet, confirmant de manière significative sa capacité à influencer sur le SEP des apprenants les ateliers de professionnalisation constituent un point d'appui intéressant pour permettre le développement de certaines caractéristiques individuelles prisées dans le monde du travail. Ainsi, les performances d'un apprenant ne sont donc pas les seuls fruits de ses compétences, mais dépendent également de la

confiance qu'il a en la maîtrise de celles-ci. Autrement dit, plus un apprenant fait état d'un SEP important, plus il se fixe des objectifs élevés, persévère face à des difficultés et meilleures sont ses performances (Bandura, 2007 ; Bong & Skaalvik, 2003 ; Marsh, 1990). Au-delà des résultats scolaires, ce sont là des atouts dont peuvent profiter les entreprises.

Si les résultats obtenus sont statistiquement significatifs, leur tailles d'effet $d = .53$ indiquent que les ateliers de professionnalisation peuvent être généralisés. La recherche se situant au niveau 2 de la classification des recherches en éducation de Ellis et Fouts (1993) elle pourrait faire l'objet d'une étude de niveau 3, soit une évaluation à plus grande échelle pour obtenir des résultats plus fiables. D'autres axes peu investigués peuvent également amener des éléments supplémentaires sur l'étude de la subjectivité en formation. En effet, l'utilisation de l'Ede comme outil d'investigation pour documenter le vécu des apprentis en situation d'ateliers de professionnalisation est une orientation envisagée dans la poursuite de ce travail.

Conclusion

Au terme de cette thèse, la réflexion menée apporte des éléments de réponse à plusieurs préoccupations. Ainsi, dans le système de l'apprentissage, au vu de la grande diversité des lieux d'immersion professionnelle et des situations dynamiques de travail effectif rencontrées par les apprentis, il apparaîtrait plus simple de se limiter à un partage d'une formation qui attribuerait au CFA le soin d'un accompagnement théorique et à l'entreprise celui d'un accompagnement pratique. Mais dans le projet d'une meilleure articulation entre ces deux mondes la présente thèse propose de mettre la situation de travail effectif au cœur de la formation que dispense le CFA. Bien entendu, une telle orientation soulève des questions essentielles pour le formateur. Parmi elles, comment composer avec une action révolue, difficile à décrire et réalisée en entreprise par l'apprenti alors même que le formateur n'y a pas assisté ? Pour y répondre, le choix est fait de doter le formateur de CFA d'une méthode d'analyse de l'activité et d'en mesurer l'impact sur lui-même et sur les apprentis. Dans ce cadre, la diversité des apprentis, des entreprises et des situations rencontrées en immersion professionnelle font de la subjectivité de l'apprenti une ressource dans sa formation et non plus un obstacle.

Ces questions de recherche, qui s'inscrivent dans des enjeux scientifiques et sociaux, ont des retombées concrètes pour la formation des apprentis et au-delà pour les dispositifs de formation en alternance.

D'une part, c'est une invitation à repenser la place donnée à la situation effective de travail dans la formation des professionnels. En effet, les résultats de la présente recherche sont de nature à inciter à mieux penser en termes d'articulation la théorie et la pratique. Il s'agit alors, dans un projet de formation en alternance, de les redessiner, non plus de manière séparée, mais plutôt de manière étroitement liée. C'est ici la force des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014).

D'autre part, ces questions amènent à constater l'impact positif de la formation des formateurs de l'alternance à l'analyse de l'activité sur eux-mêmes et sur leurs apprenants. Assurément, le développement du professionnel devient un élément supplémentaire engendré par la formation, à cette différence près qu'elle est volontairement provoquée. Ici, ce développement prend la forme d'une évolution de posture du formateur et de l'accroissement du SEP des apprentis. Cela donne des pistes pour le renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation avec peut-être la création d'espaces de formations pour intégrer judicieusement ce type de dispositif dans les CFA.

Sur un autre plan, ces résultats valorisent tout particulièrement l'apport de l'exploitation de la subjectivité comme ressource pour les pairs. En formation professionnelle, cela permet de prendre en compte les logiques propres des sujets afin de les utiliser comme facteur d'efficacité et outil de développement de compétences pour le groupe.

Liste des figures

Figure 1. Modélisation du système de l'apprentissage.....	46
Figure 2. Passage d'une logique de juxtaposition à une logique d'articulation	52
Figure 3. Analyse a posteriori de l'activité au CFA	78
Figure 4. Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi (Vermersch, 2011).....	92
Figure 5. Le système des informations satellites de l'action au CFA adapté de Vermersch (2011)	97
Figure 6. Logique d'organisation des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 2011)	97
Figure 7. Les ateliers de professionnalisation au CFA pour exploiter la subjectivité comme ressource en formation	105
Figure 8. La réciprocity causale triadique (Bandura, 2007)	111
Figure 9 : modélisation des interactions dans les ateliers de professionnalisation au CFA	121
Figure 10 : fertilisation croisée de la TSC, de la DP et de la psychophénoménologie.....	122
<i>Figure 11 : impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis</i>	<i>124</i>
Figure 12. Plan de recherche adopté pour vérifier les hypothèses opérationnelles	138
Figure 13. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEP.....	146
Figure 14. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score de la DSEP	147
Figure 15. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de de la moyenne du score de la DSEG	148
Figure 16. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEPA.....	178
Figure 17. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEP en entreprise	180
Figure 18. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du SEP au CFA	181
Figure 19. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du sentiment de conformité à la culture d'entreprise.....	182
Figure 20. Interaction entre la modalité de formation et le temps sur la moyenne de la moyenne du score du sentiment de maîtrise du lexique professionnel	184

Liste des tableaux

Tableau 1. Filière d'apprentissage au CFA l'URMA.....	27
Tableau 2. Nombre de formateurs au CFA de l'URMA	28
Tableau 3. Synthèse des entretiens semi-directifs	36
Tableau 4. Salaire de l'apprenti en % du SMIC selon l'âge et l'année d'apprentissage (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse).....	45
Tableau 5. Utilisation de la méthode scientifique pour construire de nouveaux savoirs (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005).....	136
Tableau 6. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEP au prétest et au posttest par modalité de formation	146
Tableau 7. Moyenne de la moyenne et écart-type du score total de la DSEP au prétest et au posttest par modalité de formation	147
Tableau 8. Moyenne de la moyenne et écart-type du score de la DSEG au prétest et au posttest par modalité de formation	148
Tableau 9. Verbalisations en EDE de M	155
Tableau 10. Verbalisations de S en Ede (groupe contrôle)	159
Tableau 11 : Éléments de différence dans les posture des formatrices M et S.....	165
Tableau 12. Comparaison des SEP de M et S en T0 et T1	167
Tableau 13. Âge moyen et répartition par genre des différents groupes expérimental et contrôle	169
Tableau 14. Statistique de fiabilité.....	173
Tableau 15. Test de sphéricité de Bartlett	174
Tableau 16. Matrices des composantes après rotation (Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser. La rotation a convergé en 9 itérations.).....	175
Tableau 17. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEPA au prétest et au posttest par modalité de formation	178
Tableau 18. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEP en entreprise au prétest et au posttest par modalité de formation	179
Tableau 19. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du SEP au CFA au prétest et au posttest par modalité de formation	181
Tableau 20. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du sentiment de conformité à la culture d'entreprise au prétest et au posttest par modalité de formation	182
Tableau 21. Moyenne de la moyenne et écart-type du score du sentiment de maîtrise du lexique professionnel au prétest et au posttest par modalité de formation.....	183

Bibliographie

Abriac, D., Rathelot, R., & Sanchez, R. (2009). L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles. *Formations et Emploi*, 2009, 57-74.

Acker-Kessler-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : une approche située*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Strasbourg, Strasbourg.

Afest (2018). *Rapport | L'expérimentation relative aux « actions de formation en situation de travail »* (AFEST).

<https://travail-emploi.gouv.fr/demarches-ressources-documentaires/documentation-et-publications-officielles/rapports/article/rapport-l-experimentation-relative-aux-actions-de-formation-en-situation-de>

Albéro, B., & Guérin, J., (2014). L'intérêt pour l''activité' en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations : Recherches en Éducation des Adultes*, 11, 11- 45.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35, 25-41.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1982, March). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Astier, P. (2004). Parler d'expérience. *Formation Emploi*, 88, 33-42.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares, & T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT : informati Age.

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle (1^{ère} édition anglaise, 1997)*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Balas-Chanel, A (2014). Mettre à jour les compétences issues de l'expérience, pour la Validation des Acquis de l'Expérience. In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 169-187). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In J.M. Barbier & J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (pp.13-37). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bernier, A., Michaud, R., & Poulet, N. (2017). L'adéquation entre les compétences et l'emploi occupé : pratiques des employeurs dans les PME québécoises du secteur manufacturier. Rapport de recherche Projet 10287-17677. Groupe de recherche Transpol Université TÉLUQ.
- Berthelot, O., & Ulmann, A. L. (2018). Reconnaître les compétences à partir des FEST : un changement de paradigme pour les formateurs ? *Éducation Permanente*, 216, 111-128.
- Besson, M., Collin, B., & Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue Française de Gestion*, 151(4), 69-80.
- Besson, M., Collin, B., Geay, A., & Hahn, C. (2005). Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur. In C. Hahn, A. Geay, B. Collin, & M. Besson (éd.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives* (pp. 15-29). Paris : L'Harmattan.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*. 14(1), 3-11.

- Bissonnette, S., Richard M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 87-141.
- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-econcept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 46, (1-2), 63-78.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. P. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial, *Inter. J. Psychoi*, 23, 409-431.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5(3), 355-364.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. & Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination impersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *@ctivités*, 5(1), 21-39.
- Bourque, J., Blais, J., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(1), 211-226. Doi.org/10.7202/029931ar.
- Bruner J. (1983). *Savoir dire, savoir faire*. Paris : PUF
- Burke, M.J., & Day, R.R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 2(71), 232-245.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Cazemajou, A. (2014). L'explicitation comme pédagogie phénoménologique et support de créativité en danse. In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 233-251). Paris : L'Harmattan.
- Cesari Lusso, V., & Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & Formation*, 80, 33-46.
- Champely, S., & Verdot, C. (2007). Que signifie la significativité statistique ? L'apport de la taille d'effet et de la puissance statistique. *Staps*, 77(3), 49-61.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.

- Chatigny, C., Ouellet, S., & Vézina, N. (2019). Mise en lumière du travail des formateurs et d'enseignants intervenant en formation professionnelle au Québec. In Schwartz, Y., Mollo, V., & Dujarier, M.A. (dir.) *Les formateurs au travail. Conditions d'exercice, activités, interventions* (pp. 101-117). Toulouse : Octares.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.M. Beadouni & J. Friedrich (dir.) *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2012). Clinique de l'activité/Psychologie. In Actes du Séminaire du RPS du LEST, Aix-Marseille, 2012, Actes en ligne <https://rps.hypotheses.org/seminaires-2/clinique-de-lactivite/>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 1(2), 1-9.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge Academic.
- Collins, J.L. (1982, March). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Coulet, J.C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- Cratère, F. (2019). Enquête emploi en continu. Stabilité du chômage en Martinique. INSEE Analyses Martinique, 39. Consultable à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3975408>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

- Cronbach, L.J., & Meehl, P.E. (1955) Construct validity in psychological test. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Crozier, J. (2013). « Utiliser les techniques d'explicitation au sein d'un groupe ». *Explicititer*, 99, 1-9.
- Dawes, J.G. (2002). Five point vs eleven point scales: does it make a difference to data characteristics? *Australasian Journal of Market Research*, 10 (1), 39-47.
- Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5 point, 7 point and 10 point scales. *International Journal of Market Research*, 51 (1), 61-77.
- Décomps, B., & Malglaive, G. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 57-72). Paris : PUF.
- Delgoulet, C., Boccara, V., & Santos, M. (2019). *Les formateurs au travail. Condition d'exercice, activités, interventions*. Toulouse : Octares.
- De Terssac, G. (1996). Savoirs, compétence et travail. In J.M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 223-247). Paris : PUF.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed., Vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dumas-Carré, A., & Weil-Barais, A. (dir.) (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne : Peter Lang.
- Ellis, A., & Fouts, J. (1993). *Research on Educational Innovations*. Princeton, NJ : Eye on Education.
- Evrard, Y., Prass, B., Roux, E., Choffray, J.M., & Dussaix, A.M. (1993). *Market, études et recherches en marketing, fondements, méthodes*. Paris : Nathan.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche & formation*, 51, 133-145.
- Filliettaz, L. (2009 a). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L. (2009 b). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale : une approche comparatiste. *Travail et Apprentissages*, 4, 26-56.

- Fourdrignier, M. (2007). Alternance et professionnalisation : le cas des métiers du social. *Marché et Organisations*, 5(3), 79-100.
- Faingold N. (2008a). Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter*, 73, 1-10.
- Faingold N. (2008b). Études sur l'analyse de l'activité des Éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Méthodologie de présentation des exemples. *Expliciter*, 74, 1-14.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 39-59). Paris : L'Harmattan.
- Faïta, D., & Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Delta*, 1(19), 123-154.
- Ferracci, M. (2013). *Évaluer la formation professionnelle*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche & Formation*, 46, 117-135.
- Gagné, C., & Godin, G. (1999). *Les théories sociales cognitives : guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire*. Québec : Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé École des sciences infirmières, Université Laval.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, hors-série*, (5), 91-116. doi :10.3917/savo.hs01.0091.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements en classe. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35 (1), 82-101.
- Geay, A. (2000). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan.
- Geay, A., & Sallaberry, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-15.
- Genest, B. (2009). Des agents de nettoyage des écoles confrontés à la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 4, 57-74.

- Gérard, F. (2018). Penser les apprentissages professionnels. Une approche francophone et anglophone avec Pastré et Billett. *Éducation Permanente*, 216, 85-98.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.
- Gomez, F. (2004). De l'Analyse du Travail à l'Analyse des Pratiques Enseignantes. *Recherche & Formation*, 47, 105-126.
- Gourbin, G. (2010). Pour une didactique professionnelle. *Les Cahiers Dynamiques*, 48(3), 121-127.
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en Soins Infirmiers*, 108, 106-116.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 65-83.
- Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 27, 163-178.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Hattie, J. (2015). Teacher-ready research review. The applicability of visible learning to higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Huard, V. (2010). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*, 23(2), 73-94.
- Hurley, A.E., Brannick, M.T, Scandura, T.A., Schriesheim, C.A., Seers, A., Vandenberg, R.J., & Williams, L.J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (6), 667-683.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins Infirmiers*, 102(3), 23-34.
- Iannaccone, A., & Cattaruzza, A. (2015). Le vécu subjectif dans la recherche en psychologie. *Recherche & Formation*, 80, 77-90.

Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32(3), 1-14.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Québec : ERPI.

Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 183, 5-13.

Kunégel, P. Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France.

Lawinski, M. (2014). Interactions professionnalisantes entre les directeurs et les nouveaux formateurs de centres de formation d'apprentis du secteur BTP (CFA-BTP). *Mosaïques, revue de jeunes chercheurs en SHS*, 11, 8-19.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.

Lecefel, P. (2019). Tu fais quoi en premier ? *Cahiers Pédagogiques*, 551, 55-56.

Lecefel, P., Ramassamy, C., & Troadec, B. (soumis). Qualités psychométriques d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti en situation professionnelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors-série), 59-90. Doi: 10.3917/savo.hs01.0059.

Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Ledogar, D. (2017). *Apprentissage : ce que veulent les jeunes et les entreprises*. Paris : L'harmattan.

Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79, 364-369.

Lee, J., & Paek, I. (2014). In Search of the optimal number of response categories in a rating scale. *Journal of Psychoeducational Assessment* 32(7), 663-676.

Lenoir, Y., & Pastré, P. (2008) (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 54, 101-108.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lhoste, Y. & Orange, C. (2015). « Quels cadres théoriques et méthodologiques pour quelles recherches en didactique des sciences et des technologies ? », *RDST*, 11, 9-24.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-53.
- Macler, S. (2018). Regards sur une expérimentation AFEST. Quelques formes d'apprentissage par l'expérience du travail. *Éducation Permanente*, 216, 99-110.
- Marsh, H.W. (1990). *Self-description questionnaire-II : Manual and research monograph*. San Antonio(USA) : The Psychological Corporation.
- Martinez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme recueil de récolte de données. *Explicititer*, 21, 2-7.
- Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 10-21.
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. *Explicititer*, 77, 1-29.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. *Éducation Permanente*, 216, 141-158.
- Mayen, P., Ferron, O., Humblot, J.-P., & Bazile, J. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. *Rapport de recherche de l'unité propre « Développement professionnel et formation » pour le ministère de l'Agriculture*. Département des Sciences de la formation et de la communication, Enesad.
- Mayen, P., Métral, J-F., & Tourmen, C. (2012). Les situations de travail. *Recherche & formation*, 64, 31-46.
- Mayen, P., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche & formation*, 70, 91-106.

- Ménart, L., Legault, F., & Dion, J. S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(2), 212-231.
- Monfette, O., & Grenier, J. (2016). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle en formation initiale en éducation physique et à la santé. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32(2), 1-20.
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université Bordeaux 2, Bordeaux.
- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche & Formation*, 80, 91-106.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action, *Savoirs* 40(1), 9-70.
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Mouchet, A., & Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et formation. *Recherche & Formation*, 80, 9-16.
- Mouchet, A., Demeslay, J. & Bertrand, C. (2017). Coopérer en régulation médicale au Samu centre 15 : l'expérience subjective des médecins urgentistes. *Le Travail Humain*, 80(2), 133-160.
- Nagels, M. (2010). *Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure. La motivation des apprenants ou comment susciter le désir d'apprendre ?* 4eme Colloque scientifique organisé par l'ESIG Casablanca, avril 2010, Casablanca, Maroc. Récupéré de l'archive HAL : hal-00479640f.
- Nagels, M. (2011). Améliorer l'auto-efficacité collective des équipes de cadres formateurs en IFSI par la didactique professionnelle. *Recherche en soins infirmiers*, 104(1), 30-50.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante ». *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 12(2), 1-22.
- Nesme, M. (2016). Les formations professionnelles se mettent à la qualité. *I2D – Information, Données & Documents*, 53(4), 62-64.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.

OCDE (2018). *Statistiques de l'OCDE de la population active 2018*. Paris : Éditions OCDE.

Ochanine, D. A. (1981). L'image opérative. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) organisé par l'université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine ; recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.

Olry, P., & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation. *Éducation Permanente*, 172, 45-60.

Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). « Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie », *@ctivités*, 8(2), 115-149.

Olry, P., & Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Éducation Permanente* 193, 63-77.

Ombredane, A., & Faverge, F. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.

Olry, P. (2019). Formatrices des instituts de formation en soins infirmiers et réforme des études : reconfiguration de son travail en formation. In Schwartz, Y., Mollo, V., & Dujarier, M.A. (dir.) *Les formateurs au travail. Conditions d'exercice, activités, interventions* (pp. 39-61). Toulouse : Octares.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{ème} édition). Malakoff : Armand Colin.

Pariat, M., & Terdjman, E. (1996). *La formation par ou pour le travail ?* Paris : Nathan.

Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), 89-100.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139(2), 13-35.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, *Recherche & Formation*, 56, 81-93.

Pastré, P. (2009). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : professionnalisation et/ou développement ? In. M. Durant & L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 159-189). Paris : PUF.

- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle : un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & Society*, 1(2), 83–95.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrault, B., Brassart, D-G., & Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (Coord.) *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Suisse : Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/>
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie Collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation Théorie-Pratique et Formation de Praticiens Réflexifs en Alternance. In Lhez, P., Millet, D., & Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation & Santé & Travail social* (pp. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- Perrinel, M. (2017). Les contraintes comme ressources de l'apprentissage professionnel en alternance, In Actes du colloque organisé par l'Association RPDP, Lille, 6, 7 et 8, actes en ligne [http://www. didactiqueprofessionnelle.ning.com/](http://www.didactiqueprofessionnelle.ning.com/)
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974 a). Réussir et comprendre. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974 b). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Poplimont, C. (2000). *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance. Approche intensive et étude clinique de cas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence, Marseille.
- Preston, C.C., & Colman A.M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15.
- Quillerou-Grivot, E., & Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *@ctivités*, 10(2), 229-248.

- Rabardel, P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d’agir ». In P. Rabardel, & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P., & Pastré P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès
- Rappe, J., Schillings, P., Depluvrez, Y., & Dejaegher, C. (2018). Analyse du modèle opératif d’un enseignant en deuxième année primaire dans le cadre de l’enseignement de la lecture. *Formation et Profession*, 26(3), 81-93.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d’un observatoire de l’activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 150-172.
- Rix-Lièvre, G., & Lièvre, P. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management International*, 16, 21-28.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de la « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 102-116.
- Rosenthal, T. L., & Bandura, A. (1978). Psychological modeling: Theory and practice. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (2nd ed., (pp. 621-658). New York: Wiley.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grade K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156.
- Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d’efficacité personnelle aux actes professionnels. *Recherche & formation*, 64, 141-156.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l’analyse de l’activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès,
- Santelman, P. (2018). Afest quelques leçons d’une expérimentation prometteuse. *Éducation Permanente*, 216(3), 129-140.

Sarfati, F. (2015). L'insertion professionnelle des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation. *Cahiers de l'Action*, 45(2), 9-16.

Sartre, J.P. (1936/1988). *La transcendance de l'Ego*. Paris : Vrin.

Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. Note d'Habilitation pour Diriger des Recherches, Université de Nantes. Nantes.

Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : PUF.

Schunk, D.H., & Hanson, A.R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.

Sève, C., Poizat, G., Saury, J. & Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant l'analyse de l'activité en situation et la conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *Activités*, 3, 46-64.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Tardif, M., & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.

Tilman, F. (2012). Les discours analytiques et normatifs sur l'alternance. *Éducation Permanente*, 193, 19-30.

Tira, B. (2012). Piloter l'alternance. *Éducation Permanente*, 193, 131-142.

Theureau, J. (2004 a). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès

Theureau, J. (2004 b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *@ctivités*, 1(2), 11-25.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 2(4), 287-322.

Tourmen, C., & Toulemonde, J. (2005). Comment former à évaluer ? Les retombées d'une recherche appliquée. *Éducation Permanente*, 165, 87-99.

- Tourmen, C. (2007). *Les compétences des évaluateurs : le cas des évaluateurs de politiques publiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches Qualitatives*, 5, 38-45.
- Ulmann, A. (2018). Les apprentis, au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation Emploi*, 141(1), 11-26.
- Van der Maren, J-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, hors-série*, (7), 42-63.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In. M. Durant & L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 125-156). Paris : PUF.
- Veillard, L. (2012a). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et Didactique*, 6(1), 47-68.
- Veillard, L. (2012b). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Éducation Permanente*, 193, 79-92.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30, 248-252.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10, 133-170.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2006). Rabardel Pierre & Pastré Pierre (dir.). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 219-222.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37-48.
- Vermersch, P. (1991). L'Entretien d'Explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 53, 63-70.

- Vermersch, P. (1996). Pour une psycho phénoménologie. *GreX Infos*, 13, 1-6.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et Conscience réfléchie. *Intellectica*, 31(2), 269-311.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF
- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. In N. Depraz, (dir.), *Première, deuxième, troisième personne* (pp. 195-233). DOI: 10.5840/zeta-premiere201410.
- Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & Formation*, 80, 121-130.
- Vermersch, P. (2016). L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique ! Remémoration et explicitation. *Recherches Qualitatives, Hors-série*, 20, 559-579.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Villeneuve, P., Deaudelin, C., & Dussault, M. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadiennefrançaise du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 271, 181-194.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). « Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante ». *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. In G. Le Meur & M. Hatano (Ed.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp.157-182). Paris : L'Harmattan.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage* (1^{re} édition 1934). Paris : La dispute.
- Weil-Barais, A., & Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 42(2), 83-98.
- Wittorski, R. (2005). *Entre travail et formation : la professionnalisation*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, CNAM.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-13.

Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: A preview of methodological considerations and measuring instruments* (rev. Ed.). Lincoln : University of Nebraska Press.

Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance : Effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 26(2), 61-83.

Zeitler, A. & Barbier, J-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & Formation*, 70, 107-118.

Annexes

Annexe I

Grille d'entretien

- 1) Qu'est-ce qu'un apprenti selon vous ? Comment le définiriez-vous avec vos propres mots ?
 - Quelles seraient ses forces ?
 - Quelles seraient ses faiblesses ?
- 2) A votre avis, comment un apprenti se représente-t-il le formateur : vous en l'occurrence ?
- 3) Selon vous, quelles sont les attentes d'un apprenti envers le formateur que vous êtes ?
- 4) Et vous qu'attendez-vous de l'apprenti ?
- 5) Comment définiriez-vous :
 - Votre rôle auprès des apprentis ?
 - Votre rôle dans l'institution ?
 - Votre rôle dans la société ?
- 6) Quelle serait pour vous la différence entre un formateur de CFA et un enseignant ?
- 7) Quelles sont les actions que vous mettez en place auprès des apprentis durant l'année scolaire ? *De manière plus précise :*
 - 7.1) Mettez-vous en place des actions spécifiques durant les périodes où les apprentis sont au CFA ? si oui, lesquelles ?
 - 7.2) Mettez-vous en place des actions spécifiques durant les périodes de stages en entreprise des apprentis ? si oui, lesquelles ?
 - 7.3) Mettez-vous en place des actions spécifiques au CFA, après les périodes de stage, concernant leur expérience en entreprise ? si oui, lesquelles ?
- 8) Que recherchez-vous à faire lors de vos interventions auprès des apprentis ?
- 9) Pour terminer, si je vous invite à vous décrire en tant que formateur, que diriez-vous de vous, quel formateur êtes-vous ?

Annexe II

Sujet 3 : Entretien de B

B est formateur technique au CFA de l'URMA de Rivière-Salée. Il enseigne la technologie et la pratique du génie électrique dans la filière automobile depuis 3 ans. Il est âgé de 30 ans. L'entretien se déroule le 17 novembre 2016 à 8h30 dans une salle du CFA.

A 1- Ce que j'ai envie de vous demander c'est : si vous deviez définir, avec vos propres mots, ce qu'est un apprenti, que diriez-vous ?

B 1- Alors, un apprenti c'est le jeune qui suit une formation en alternance. En ce qui m'incombe, je dois l'amener à atteindre une certaine valorisation des compétences en contrepartie avec l'entreprise.

A 2- Selon vous, comment l'apprenti se représente le formateur, vous en l'occurrence ?

B 2- Ben ! vu mon jeune âge, je dirais comme un ami.

A 3- D'accord ! Et globalement quelles sont les attentes de l'apprenti en matière de formation ?

B 3- Ils attendent beaucoup de nous, de moi, pour l'apport théorique. Des fois, souvent, pour l'écoute. On recueille assez souvent les dysfonctionnements, les difficultés qu'ils rencontrent en entreprise et on leur apporte des solutions pour améliorer la situation.

A 4- D'accord ! Et vous, en tant que formateur quelles sont vos attentes envers l'apprenti ?

B 4- Aujourd'hui, on attend beaucoup de discipline et ce que j'aimerais en automobile c'est plus de passion pour le métier. Je ne demande pas qu'ils soient férus de mécanique automobile, mais qu'ils soient, comment dire ? Il leur manque la niaque, le professionnalisme.

A 5- Comment définiriez-vous le rôle de formateur auprès de l'apprenti ?

B 5- C'est le bâtisseur de compétences et de savoirs.

A 6- Vous pouvez développer ?

B 6- Oui ! Quand je dis bâtisseur, on a une matière, c'est l'apprenti, on va la malaxée pour lui donner la plus belle forme possible. En gros atteindre le plus haut niveau de la compétence.

A 7- OK, et quel serait le rôle du formateur dans l'institution, le CFA ?

B 7- Heu... ce sera très péjoratif, mais... heu... entre le marteau et l'enclume.

A 8- Entre le marteau et l'enclume ? Quand vous dites entre le marteau et l'enclume ?

B 8- C'est-à-dire composer avec deux types de pressions. La direction attend que les jeunes soient d'une certaine façon et les apprentis attendent que le CFA fonctionne d'une certaine façon. On applique les ordres entre guillemets.

A 9- Est-ce que vous mettez en place des actions spécifiques durant les périodes où les apprentis sont au CFA ?

B 9- Oui, essentiellement en pratique, en technologie c'est difficile de faire des projets. En pratique, on les met en autonomie, on leur donne des tâches qu'ils ne peuvent pas faire en entreprise. Par exemple, en automobile, autour d'une intervention, un véhicule lambda de monsieur X, un jeune fera la réception. On va confier les clés du magasin à un apprenti, à un autre on confiera les clés du véhicule, un autre encore sera chef d'équipe et bien sûr il y en aura d'autres en situation comme en entreprise, on effectue la réparation. On essaye de leur donner un fonctionnement d'entreprise et de les placer à des postes de responsabilité.

A 10- Mettez-vous en place des actions spécifiques durant les périodes de stages en entreprise des apprentis ?

B 10- Pas grand-chose. Je prépare mes cours pour les séances suivantes.

A 11- D'accord, et mettez-vous en place des actions spécifiques lorsqu'ils reviennent au CFA, après les périodes de stage, concernant leur expérience en entreprise ?

B 11- Ben, assez souvent je demande comment cela s'est passé. En bref, un retour d'expérience très bref, très rapide. Heu... des choses en place, mis à part le livret d'apprentissage où en gros on note ce qui a été fait, rien d'extraordinaire. En revanche, pour le début de cours, le retour d'expérience est assez intéressant, mais pas forcément d'une semaine à l'autre. C'est juste : avez-vous déjà vécu en entreprise un dysfonctionnement sur tel système parce que c'est ce système-là qu'on va aborder aujourd'hui. En faisant différentes hypothèses selon différentes situations vécues rencontrées par les apprentis on peut facilement faire un diagnostic global du système. Le cours va en découler par la suite.

A 12- OK, donc je si comprends bien, vous n'avez pas d'exploitation systématique de ce qui se voit en entreprise d'une semaine à l'autre ?

B 13- Non, c'est difficile de demander à tous les employeurs de travailler cette semaine sur ce thème et pas autre chose. L'entreprise n'est pas faite comme cela. En automobile, ils ne peuvent pas prévoir cette étude de cas cette semaine. Ce n'est pas possible !

A 14- D'accord, merci ! Heu, que recherchez-vous à faire lors de vos interventions auprès des apprentis ? Est-ce qu'il y a quelque chose que vous recherchez ?

B 14- Oui ! Plus de prise de parole, des difficultés qu'ils ont, le plus souvent ! Heu... de l'approfondissement, j'aurais aimé que la grille d'analyse soit plus pointue. On leur donne les bases, mais il faut qu'ils aient envie d'approfondir la chose. Sinon cela n'a pas beaucoup d'intérêt de lancer un exercice et que ce soit l'enseignant qui le fasse. Ce que j'apprécie bien, c'est qu'on se met en forme de U et autour d'un thème on débat !

A 15- Pour terminer, si je vous invite à vous décrire en tant que formateur, que diriez-vous de vous, quel formateur êtes-vous ?

B 15- C'est positif... heu... Qui suis-je ? Un accompagnateur, je suis celui qui prend un apprenti d'un point A pour l'amener à un point B afin d'en tirer le maximum. Comme un coach.

Observation de situation de formation en CFA

Formateur observé : ~~M. [nom]~~

Matière enseignée : Cuisine

Date de l'observation : 24/11/16

Filière / Section : Alimentation

Période de la journée : 13h-14h

Durée de l'observation : 1 heure

Existe-t-il un temps dédié au retour sur la situation effective de travail en entreprise ?

 Oui NonSi oui lequel ? : Aucun moment spécifique, cadre et
délimité durant l'heure.

Le formateur utilise-t-il une méthode d'analyse de l'activité ?

 Oui NonSi oui lequel ? : quelques questions sur des exemples de
fiches techniques utilisées par les apprenants (à
titre d'exemple pour illustrer ce qui est en tableau)

Le formateur fait-il référence à la situation de travail effective en entreprise durant la séance ?

 Pas du tout Rarement Souvent Très souventSi oui, à quelle fin ? : rattache les exemples donnés aux
pratiques de travail en entreprise mais pas d'analyse.
(Transmissif)Remarques / réflexions : Premier cours après le retour au CFA
cours sur la fiche technique en restauration.Agencement de la salle en ligne. Formateur sur table
durant toute l'observation.

Observation ~~le 24/11/16~~ le 24/11/16 à 13h

Je suis installé au fond de la salle
Entrée des apprenants à 13h. Pas de forma-
tion, ils s'installent tranquillement en
me disant bonjour.

→ Arrivée du formateur 13h07, il s'installe
à son bureau (agencement des tables en
ligne, service du formateur prêt du tableau.

→ 13h10, le formateur fait l'appel puis
introduit la notion du jour (la fiche
technique en cuisine). Pas de questionne-
ment sur la période d'immersion profession-
nelle. Δ - Déroulement de la séance =
 Δ le formateur met en place la parole

Il interroge nominativement les apprenants.

Il s'appuie sur le manuel avec un exemple

au tableau. Un apprenant mesure comment

relativer une fiche technique au tableau

mais c'est le formateur qui lit toutes les

réponses et obtient lui-même les exemples.

▲ Le formateur interroge les apprenants sur ce
qu'ils font en exercice pour illustrer le contenu.

« Et toi, tu fais ça de ton côté? Qu'est-ce que
tu mets ici? »

▲ travaux → travaux des exemples à la
pratique de terrain et à l'examen.

« Je vous rappelle que vous devez savoir
expliquer une fiche technique par exemple en
exercice mais pour l'examen aussi »

Annexe V

Sujet 1 : Entretien d'explicitation de M

M est formatrice technique au CFA de l'URMA de Rivière-Salée. Elle enseigne la technologie de la coiffure depuis 29 ans. Elle est âgée de 55 ans. L'entretien se déroule le 28 mai 2019 à 10h dans une salle du CFA. M fait partie du groupe expérimental et a conduit des ateliers de professionnalisation avec ses apprentis durant l'année écoulée. L'intervieweur lui demande de revenir sur un moment où elle accompagne un apprenti sur une activité en entreprise.

P est l'intervieweur et M est l'interviewée

P1- Je te propose si tu es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment de ce matin où tu accompagnais un apprenti sur un vécu professionnel. Peut-être qu'il y a plusieurs moments qui te reviennent quand tu questionnais. Peut-être que tu peux laisser revenir celui qui est le plus prégnant pour toi.

M1- Mmm. Alors, le plus important c'est de voir comment pour une personne qui dit qu'elle n'a jamais fait de permanente, comment elle arrive à travers son activité, la tâche qu'elle a réalisée, à mettre en pratique les différentes... heu... théories qu'elle a pu avoir sur la permanente.

P2- D'accord, donc là tu parles de l'apprenti, je ne sais pas comment elle s'appelle.

M2- Johachin.

P3- Johachin, d'accord, heum... est-ce qu'il y a un moment où tu interrogues Johachin qui ressort ?

M3- Oui, c'est le moment où elle réalise la tâche elle-même.

P4- D'accord !

M4- C'est-à-dire qu'elle va commencer la permanente.

P5- OK, toi où es-tu quand tu la questionnes ?

M5- Je suis dans la salle de cours, j'imagine... j'essaye de l'imaginer, elle dans son salon.

P6- OK, là tu es dans la salle de cours, elle est où par rapport à toi ?

M6- Elle est juste à côté de moi...

P7- Ouais, où êtes-vous dans la salle ?

M7- Nous sommes devant le bureau, donc je l'ai mise à l'aise pour qu'elle prenne la parole facilement.

P8- Alors, comment tu fais ça à ce moment-là, tu la mets à l'aise ?

M8- Eh bien, je fais comme elle, parce que je n'ai pas l'habitude de me mettre devant le bureau, assise sur le bureau.

P9- D'accord !

M9- Je la mets volontairement dans cette position pour qu'elle puisse se relâcher.

P10- D'accord, qu'est-ce que tu cherches à faire là quand tu la mets à l'aise à ce moment-là ?

M10- À ce qu'elle sorte les choses quoi ! elle est devant ses camarades et puis qu'une fois qu'elle est assise, qu'elle est bien à l'aise que les choses sortent.

P11- D'accord, et à quoi tu fais attention à ce moment-là ? ... Tu veux la mettre à l'aise, tu es devant le bureau avec elle...

M11- Ouais

P12- À quoi fais-tu attention là, au moment où tu cherches à la mettre à l'aise ?

M12- Ben, à ses gestes... comment elle... si elle est stressée, si elle parle ouvertement, si elle bafouille...

P13- D'accord !

M13- À ce moment-là, je vois bon... et puis je vois si elle-même elle se remémore l'action, le moment passé vraiment.

P14- D'accord, et comment tu fais cela, pour savoir si elle se remémore l'action ?

M14- Alors je fais des petits temps morts et je lui envoie des... des... essayes d'imaginer, je lui dis essayes d'imaginer... la cliente est au bac ? Elle est telle chose, telle chose ? Donc j'essaie de voir si elle est vraiment sur le même temps que moi. Parce que moi je vois un peu l'image et elle, elle raconte quelque chose, mais je veux qu'on soit bien en synchronisation pour...

P15- D'accord, et ça te sert à quoi finalement, le fait qu'elle puisse bien se représenter l'action ?
Tu cherches à faire quoi à ce moment-là ?

M15- Alors, j'essaie de la faire parler sur ce qu'elle fait et ce qu'elle va faire parce qu'elle était dans une indécision entre la technique du tuteur et sa technique à elle qu'elle pense maîtriser pour être plus sûre d'elle.

P16- D'accord !

M16- Donc la laisser parler je trouve que c'était important.

P17- D'accord ! et tu es sur quel moment, tu peux me rappeler ?

M-17 C'est le moment où elle a la cliente devant elle et il faut qu'elle prenne la décision. Elle doit faire une permanente directe ou indirecte.

P18- D'accord ! Et ça c'est ce que tu questionnes à ce moment-là ?

M18- Oui, je la mets à l'aise et je lui dis : « *pourquoi tu as choisi ça ?* »

P19- D'accord, et directe ou indirecte ? Qu'est-ce qui fait que tu interrogues ce moment-là ?

M19- Je voulais la faire parler de quelque chose qu'elle maîtrise. Où elle est à l'aise. Pas parce qu'on lui a dit fais la technique directe, non elle a choisi la technique indirecte parce qu'elle est à son aise.

P20- D'accord, et le fait qu'elle choisisse quelque chose où elle est à l'aise, dans ce moment-là, quand tu l'accompagnes vers ça tu cherches à faire quoi ? Soit chez elle, soit pour toi ?

M20- Chez elle, je cherche à faire verbaliser les différentes étapes qu'elle va mettre en place.

P21- D'accord ! et cela sert à quoi de faire ça ?

M21- Ben, pour une professionnelle, il faut qu'elle sache exactement ce qu'elle fait. Qu'il y a une minuterie, qu'il y a une étape à ne pas louper, qu'il y a des produits pour chaque étape... et tout ça.

P22- OK !

M22- Et ça, il faut qu'elle soit capable de le dire et de le faire.

P23- Donc, si je comprends bien, tu essayes de la mettre à l'aise...

M23- Hum hum...

P24- Tu fais attention à ce qu'elle fait, tu as des temps morts et tu regardes si elle est dans la remémoration, j'utilise tes mots, de ce qu'elle dit...

M24- Voilà !

P25- Donc là tu choisis le moment où elle doit choisir la méthode directe ou indirecte parce que tu as besoin de savoir si elle respecte les étapes...

M25- Voilà, c'est ça !

P26- Finalement, vous êtes devant le bureau ! Est-ce que tu fais attention à autre chose d'autre ?

M26- Heu... je regarde la... hum... réaction des autres.

P27- Ah, tu regardes la réaction des autres !

M27- Oui quand même ! Parce que si je l'ai placée là c'est pour qu'elle soit un peu... parce qu'elle est timide. Pour qu'elle soit à l'aise...

P28- Elle est timide... comment le sais-tu qu'elle est timide ?

M28- Parce qu'elle arrête sur ses mots, elle... elle fait des petites mimiques qui montre que ...

P29- OK, et là, tu regardes la réaction des autres...

M29- Oui, j'ai besoin de cette réaction pour elle aussi parce que si les autres font autre chose ou sont dans leurs portables ou bien ricanent ... heu, ça ne va pas l'aider du tout.

P30- D'accord, dans ce moment-là tu regardes la réaction des autres et qu'est-ce que tu vois ?

M30- Je vois qu'à cette étape, tout le monde est attentif.

P31- OK, comment tu sais qu'ils sont attentifs ?

M31- Parce qu'ils écoutent...

P-32 Ouais, ils écoutent...

M32- et, heu... ils la regardent puisqu'elle ne prend pas souvent la parole...

P33- Tu le sais ça, qu'elle ne prend pas souvent la parole ?

M33- Ouais, elle ne prend pas souvent la parole, et c'est à la demande de l'un d'entre eux... à la demande de l'un d'entre eux que j'ai choisi la situation de permanente.

P34- D'accord, donc tu fais attention à elle, mais tu fais aussi attention au groupe et tu vois qu'ils sont attentifs...

M34- Oui !

P35- Et donc à ce moment-là tu fais quoi ?

M35- Eh bien, j'essaye de diriger l'entretien pour voir si elle arrive à maintenir cela... l'attention des autres... et si elle-même elle arrive à me décrire vraiment le processus qu'elle met en place...

P36- D'accord !

M36- Les différentes étapes, pour verbaliser en fait ce qu'elle a su faire en entreprise.

P37- D'accord ! À quoi sert le fait que les autres soient attentifs... dans le fait qu'elle verbalise les étapes à ce moment-là, pour toi ? Est-ce que c'est parce qu'elle est timide, ou il y a autre chose là ?

M37- Heu... je voulais... avoir... par rapport à ce que dit Joachim ce qu'eux ils font. Comment eux ils font ? Parce qu'ils ont chacun leur technique dans leur entreprise, dans leur coin et l'enseignant ici au CFA leur donne une ligne directrice. C'est comme ça, il faut faire ça, ça, ça... que dit l'enseignant

P38- D'accord !

M38- Mais en entreprise, chacun, ils ont leurs techniques différentes et il y a des entreprises qui ne le font pas du tout la permanente. Donc ça, c'était pour bien m'assurer que ce qu'ils ont appris au CFA, même sans le pratiquer... ils ne sont pas perdus.

P39- D'accord ! et donc là, c'est la situation de Joachim qui te sers à faire cela ?

M39- Oui !

P40- C'est ça ?

M40- Oui, oui, oui ! Qui me permet de voir si les autres font pareil dans leur entreprise ou si les autres ont bien intégré ce que le prof de pratique leur a dit ici au CFA.

P41- D'accord, donc ça, c'est aussi ce que tu cherches à faire pendant que tu questionnes ?

M41- Oui, voilà... pendant que je questionne !

P42- OK ! Euh... est- ce que tu sais comment tu t'y prends là pour choisir la situation pertinente à ce moment-là ? Est-ce que tu sais comment tu t'y prends pour t'arrêter sur tel ou tel moment puisque le groupe écoute ?

M42- Euh... non ! Je questionne sur ce que j'ai envie d'apprendre moi-même puisque je ne connais pas cette technique-là...

P43- D'accord, c'est ce qui te guide ?

M43- Voilà ça me guide et j'essaye de voir que... si moi en voyant le schéma du protocole en fait est-ce que moi je revoie ce qu'elle veut bien me dire... qu'elle m'explique... est-ce que j'ai bien compris... et par le regard des autres je vois si les autres aussi sont dans la même mouvance...

P44- D'accord !

M44- Ils ont compris, parce que si elle disait quelque chose... et à un moment donné elle a parlé du fixateur ... et elle s'est trompé, j'ai vu les autres aussi ont regardé... et elle a dit : « *au fait j'ai oublié de dire que...* » et elle est revenu sur quelque chose. Donc ça permet de jauger aussi un peu ça.

P45- D'accord ! Est-ce qu'il y a d'autres moments qui te paraissent importants ?

M45- Oui, c'est comment elle, la jeune fille, pendant six fois elle m'a répondu c'est la première fois. J'ai compté volontairement.

P46- D'accord !

M46- Dès le départ elle dit c'est la première fois que je faisais ça. Le choix m'avait déjà guidé. Ensuite plusieurs fois dans l'entretien elle dit : « *comme c'était la première fois donc mon employeur...* ». Après elle reedit plusieurs fois c'est la première fois. Donc pour une première fois, si effectivement elle nous a relaté les choses comme elle se sont faites, elle s'est bien débrouillée, elle s'en est bien sortie.

P47- Tu serais d'accord pour revenir à un moment où elle te dit : « *c'est la première fois* » ? Tu dis qu'elle l'a fait six fois, est-ce qu'il y a un moment où elle le dit qui te revient plus qu'un autre ?

M47- Euh... Euh... Euh... Ouais... vers la fin... quand elle dit euh... je lui dis : « tu appliques le produit, mais à quel moment tu sais que les cheveux doivent faire des boucles et il y a un ressort qui se fait... ». Elle me fait le geste...

P48- Ouais !

M49- Elle me dit : « *comme c'est la première fois...* » on sent qu'elle n'est pas tout à fait...

P50- OK, tu fais le geste là ! donc elle te fait le geste et toi tu le notes ce geste ?

M50- Oui, voilà, ce geste. Et je lui dis... je reviens sur ce geste et je lui dis : « *quel est le critère qui te permet de voir que c'est réussi ?* »

P51- Ouais !

M51- « *Comment tu peux voir que la permanente est bien bouclée, que c'est bien réussi ?* » et c'est là qu'elle me dit : « *eh ben c'est comme ça !* » et elle me refait le geste.

P52- Et donc, tu peux rester avec ça ? Elle te fait le geste...

M52- Oui ! elle me fait le geste...

P53- Tu regardes le geste et à quoi tu fais attention là quand tu regardes le geste ?

M53- J'essaye de m'imaginer les boucles...

P54- Tu t'imagines les boucles...

M54- Et j'ai le retour des jeunes, les autres... qui me disent la même chose.

P55- Tout en même temps ? Tu regardes son geste...

M55- Je regarde son geste...

P56- Tu essayes de t'imaginer ce qu'elle te dit...

M56- Puisqu'elle n'a pas de critère vraiment...

P57- OK, et en même temps que tu fais ça tu es en train de regarder les jeunes...

M57- Oui pour voir si eux, c'est comme ça effectivement...

P58- Et qu'est-ce que tu regardes chez eux quand tu fais tout ça en même temps ?

M58- Eh ben leurs regards... et puis, il y en a une qui prend la parole et qui dit : « *madame effectivement, c'est comme ça, on regarde...* » et je leur pose la question : « *et si ce n'est pas*

bien fait est-ce que vous revenez dessus ? » elles me disent : « non ! Qu'une fois que le produit est posé, on ne peut pas revenir dessus » !

P59- D'accord !

M59- Donc, le temps de pose, la minuterie, tout cela, le produit, la manière dont on applique le produit avec une éponge sur chaque bigoudi, tout ça c'est important.

P60- D'accord !

M60- Et là, pour une première fois, comme elle le disait, elle s'en est bien sortie. Et le résultat, la cliente était satisfaite.

Annexe VI

Sujet 2 : Entretien d'explicitation de S

S est formatrice technique au CFA de l'URMA de Rivière-Salée. Elle enseigne la technologie de la coiffure depuis 6 ans. Elle est âgée de 60 ans. L'entretien se déroule le 28 mai 2019 à 11h dans une salle du CFA. M fait partie du groupe contrôle et a utilisé une modalité de formation usuelle avec ses apprentis durant l'année écoulée. L'intervieweur lui demande de revenir sur un moment où elle accompagne un apprenti sur activité en entreprise.

P est l'intervieweur et S est l'interviewée

P1- Ce que te propose, si tu es d'accord, c'est de prendre le temps, nous ne sommes pas pressés, de laisser revenir, un moment où tu as fait une récupération de vécu.

V1- Alors, en début... en première année, je fais des récupérations de vécu. Il y a des jeunes qui arrivent, autant garçons que filles, qui ont déjà une connaissance de la coiffure pratique. Donc quand ils me disent qu'ils savent déjà couper des cheveux « homme » et qu'ils venaient simplement pour les cheveux « femme » ... heu... les jeunes de maintenant ne veulent pas perdre trop de temps donc directement je travaille en individuel et puis je dis : bon, quels sont ceux qui veulent apprendre la coupe « homme » ? Et je commence avec eux pour que ce ne soit pas trop ennuyeux.

P2- D'accord ! Est-ce qu'il y a un moment où tu as questionné un jeune en particulier qui te revient ? Laisse revenir, pas en général, un jeune en particulier.

V2- Heu... un vécu d'un jeune ? ... je n'ai rien de spécifique... spécifique... non !

P3- OK, on n'est pas sur une situation précise, mais disons que quand tu es en train d'interroger la situation professionnelle tu es où par rapport aux autres ?

V3- Par rapport heu... ?

P4- Par exemple est-ce que cela se fait de manière individuelle ? Est-ce que cela se fait dans le groupe ?

V4- Cela se fait de manière ... parfois en groupe, quand ils sont habitués ensembles parce que quand ils... comment ? ... et ils ne se connaissent pas, c'est très difficile de le faire en groupe.

P5- Tu l'as fait dernièrement en groupe ?

V5- Heu, oui je l'ai fait en groupe, mais ils sont déjà habitués.

P6- C'était quand ?

V6- Ben cela fait... heu... je ne note pas tout ! Cela fait peut-être quinze jours où je leur demande... ou même la semaine dernière, avec les premières années où je leur ai demandé comment cela se passe en entreprise.

P7- D'accord, ça, c'est bien ! On a une situation, tu vois !

V7- OK ! (Rires)

P7- Alors, la semaine dernière combien étaient-ils déjà ?

V7- Ils étaient 6 ou 7 ou 8.

P8- Peu importe, 7 ou 8. Où étais-tu ?

V8- J'étais en pratique.

P9- En pratique, c'est où ?

V9- C'est en face, là (geste de la main indiquant une direction).

P10- OK, là qu'y-a-t-il ?

V10- C'est un salon. C'est comme un salon avec des bacs, des miroirs.

P11- OK, et donc tu demandes cela à quel moment de la séance ? Globalement, peut-être au début, au milieu... peut-être que tu ne sais pas ?

V11- Je demande quand ils sont prêts à parler. C'est très difficile, tu me demandes d'être très cadrée, mais c'est très difficile pour moi !

P12- Non, mais ce n'est pas grave, on fait référence à la semaine dernière, tu es là ! (reprise du geste)

V12- Je leur ai demandé ça peut-être 20 minutes après leur entrée.

P13- OK, où es-tu, toi, quand tu demandes ça ?

V13- Hé ben... je suis devant le bureau et puis eux, ils sont tout autour, et puis on discute, voilà !

P14- D'accord, là tu l'as cette situation ?

V14- Oui !

P15- Tu es devant le bureau ? Est-ce que tu vois ? Est-ce que tu te représentes ce que tu me dis ?

V15- Oui, je visualise et je demande à un plus spécialement : tiens, comment ça se passe ?

P16- Est-ce que tu peux me dire ? Tu demandes à un en particulier, est-ce que tu peux me le décrire par rapport à ce que tu vois ?

V16- Je te le décris physiquement. Il est grand, c'est un gars qui est très sportif, qui est très agréable, mais là qui peut avoir de vilaines colères, voilà !

P17- Et là, tu lui poses la question ?

V17- Je lui pose la question et lui il me répond... je lui dis : comment cela se passe ? Parce que je dois faire une visite dans son entreprise, alors lui il me répond : « *Madame, il faudrait que tu dises deux ou trois choses à mon maître d'apprentissage. Premièrement je ne le trouve pas sympa, j'aime pas sa façon de faire* ». Je l'écoute, il me dit : « *quand tu viens il faudra dire qu'on m'a pris dans un salon qui fait « homme » et « femme » et je ne touche jamais le côté « femme »* ».

P18- D'accord...

V18- La troisième chose, ben tu vois... la situation (geste de centration) ... il me dit : « *je fais des heures supplémentaires. Mon horaire doit s'arrêter à 19h, je sors à 19h30. Quatrièmement, je ne suis pas payé ces heures donc moi je vais essayer de ... je ne vais pas rester longtemps là* ».

P19- Est-ce que tu es d'accord si on s'arrête ici ?

V19- (Hochement de tête)

P20- Il te dit tout cela et toi à quoi tu fais attention ? Tu le regardes, il est sportif, un peu colérique et là il te dit tout cela, à quoi tu fais attention ?

V20- ...

P21- Peut-être qu'il y a les autres à côté, peut-être pas. Tu l'écoutes lui, à quoi tu fais attention ? Prends ton temps !

V21- Je l'écoute parce que la semaine prochaine je sais que je devrai aller voir son employeur. Donc c'est très important pour moi l'écoute.

P22- D'accord, ça, c'est ce que tu es en train de faire ?

V22- Oui !

P23- Tu es en train de l'écouter et tu te dis que tu dois voir l'employeur la semaine prochaine. Et à quoi cela te sert-il de l'écouter là ?

V23- C'est avoir des informations pour quand j'irai voir l'employeur, très adroitement pouvoir le lui dire. Mais sans le vexer parce que souvent au CFA on a l'impression que comme les employeurs ont des apprentis il ne faut pas heu ... se fâcher après eux. Mais, vu que le rapport est de confiance, l'apprenti me parle, ne pas dire c'est aussi être en porte-à-faux. Je serais dans un rôle de professeur qui ne veut pas voir. Donc, je l'entends de façon à faire passer le message au maître d'apprentissage discrètement.

P24- OK, où est-il par rapport à toi ?

V24- Il est en face de moi !

P25- Il y a les autres à côté ?

V25- Il y a les autres à côté !

P26- Tu fais attention aux autres ? Ou peut-être que tu ne fais attention qu'à lui ?

V26- J'ai un regard un petit peu ... Je fais attention à lui, je l'écoute, mais cela ne m'empêche pas d'avoir un regard à côté pour voir ce que les autres font.

P27- Et ils font quoi les autres ?

V27- Les autres sont en train de travailler, ils font leur travail, ils sont en train de ...

P28- D'accord, et lui tu l'écoutes parce que tu as une visite la semaine prochaine.

V28- Mais pas cela seulement parce que les autres quand l'un parle ils écoutent, mais parfois tout en écoutant un d'entre eux peut dire : hé madame moi aussi tu parles à J, mais n'oublie pas que moi aussi j'ai quelque chose à faire remonter.

P29- D'accord, c'est ce que tu fais quand tu les regardes aussi ?

V29- Oui !

P30- Tu fais attention à regarder s'ils écoutent ?

V30- Je ne fais même pas attention, je pense que c'est naturel. Je pense que l'écoute est très importante pour ces jeunes. Donc j'écoute J qui est en face, mais mes oreilles peuvent écouter ce que les autres peuvent dire. Parce que le problème de l'un peut être le problème des autres.

P31- D'accord, et donc J te dis tout cela et qu'est-ce que tu lui dis ? Il n'est pas payé, il fait des heures sup, il ne touche pas au côté « femme » et donc...

V31- Je lui dis et puis il me parle aussi. Je lui dis : « *c'est qui ta tutrice ?* » Il me dit : « *même ma tutrice, on nous a payé très tard et ma tutrice n'est pas contente du tout* ». Quand il m'a dit ça, c'est quand même une preuve de confiance.

P32- OK, et qu'est-ce que tu lui dis ?

V32- Je lui dis que j'ai pris note et je lui dis : mais quand même, avant que j'intervienne est-ce que tu ne pourrais pas, sans t'emporter, tu montrerais que tu es un adulte, voir avec ton patron et lui dire ce qui te dérange. Parce que tu n'es plus un enfant maintenant. Il me dit : oui madame c'est vrai j'irai voir.

P33- Quel est ton but à ce moment-là ? Tu cherches à faire quoi quand tu lui dis ça ?

V33- À le responsabiliser, ne pas chercher à se mettre tout le temps derrière un adulte. Donc moi, je veux qu'il se mouille.

P34- Est-ce que tu fais attention à ta posture, tes gestes ?

V34- Oui !

P35- Il est devant toi, tu cherches à le responsabiliser, tu cherches à ce que les autres entendent en même temps...

V35- Oui...

P36- Qu'est-ce que tu fais, en termes de gestuelle ou peut-être il y a autre chose que tu fais ?

V36- Non.

P37- Si tu prends ton temps, il est en face de toi, à quoi fais-tu attention ?

V37- La manière de parler. Parce que ce sont des jeunes. Je leur dis : vous pouvez dire les choses fermement, tranchées, mais sans injures et sans violence.

P38- Alors, quand tu parles de la manière de parler c'est de leur manière de parler ou la tienne ?

V38- De leur manière de parler, pas la mienne. Je ne suis pas au premier rang.

P39- Donc à quoi fais-tu attention ? À leur transmettre la façon de parler ?

V39- Oui, voilà ! Qu'on peut dire les choses sans ne se positionner en enfant ni en enfant rebelle, mais se mettre en adulte ! Je suis face à un adulte, il y a quelque chose qui ne va pas.

P40- D'accord !

V40- Il y a un autre qui est intervenu, il dit : j'ai un certain âge, le pôle emploi m'envoie, j'ai un jean gris... »

P41- Attends, j'ai besoin de comprendre. Pendant que tu es en train de parler, il y a un autre qui intervient ?

V41- Oui, il intervient.

P42- Il est où ? Il y a un qui est debout devant toi...

V42- Il y a un qui est debout devant moi et l'autre est à l'extrême gauche et il vient. Il se déplace pour mettre de l'eau dans le moulin de celui qui a rouspété.

P43- D'accord, et il dit quoi à ce moment-là ?

V43- Oui il dit ce que j'ai dit. Il dit à l'autre de ne pas s'inquiéter parce que même lui qui a 40 ans n'est pas respecté.

P44- Et toi que fais-tu à ce moment-là ?

V44- C'est de là que je leur dis : je ne trouve pas que la violence soit une réponse à tout. J'essaye de le dire, que ce soit répétitif pour qu'ils puissent changer de comportement.

P45- Et l'autre reste dans la conversation ?

V45- Oui, il raconte une anecdote. Donc on part là-dessus et si on reste dessus ... bon ... il y a débat, alors je leur dis : bon maintenant on va arrêter ce débat, on va recommencer à travailler.