



HAL
open science

LA “ FORMATION-ACTION ” : UN MODÈLE RÉNOVÉ D’ALTERNANCE INTÉGRATIVE

Emeric Vidal, Sabrina Labbé

► **To cite this version:**

Emeric Vidal, Sabrina Labbé. LA “ FORMATION-ACTION ” : UN MODÈLE RÉNOVÉ D’ALTERNANCE INTÉGRATIVE. Lieux, rythmes et savoirs dans l’alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ?, École professionnelle artisanat et service communautaire, Oct 2018, Martigny, Suisse. hal-02091632

HAL Id: hal-02091632

<https://hal.science/hal-02091632>

Submitted on 29 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LIEUX, RYTHMES ET SAVOIRS DANS L'ALTERNANCE.



FORMER ET ÉVALUER À QUOI, QUAND ET OÙ ?

24 AU 26 OCTOBRE 2018

Sous la direction de :
Méliné **Zinguinian**
Christophe **Gremion**

Table des matières

Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quand et où ? _____	8
Accompagner des équipes en chemin vers le développement de compétences. Qu'avons-nous mis en place ? Qu'en avons-nous appris ? Quelles régulations ont ensuite été envisagées ? _____	11
À la croisée des réalités de l'alternance : le coordinateur _____	18
Penser sa pratique pour augmenter son pouvoir d'agir. L'inclusion et l'alternance à l'épreuve du care _____	23
Recourir aux situations de travail comme moyen de formation : entre intentions et réalisations. Le cas d'enseignants-chercheurs d'une école d'ingénieurs _____	27
Mobilisation des acquis de la formation en gestion de classe _____	32
Réflexions sur l'enseignement dans une institution rurale brésilienne : Comment former dans l'alternance ? _____	37
Les lieux au travail de la réflexivité. Choix pédagogiques d'une formation d'enseignants-formateurs et effets sur les pratiques de l'alternance. Récit et analyse de pratiques _____	41
Que faire de l'alternance des valeurs en formation ? _____	46
Se former à la pratique professionnelle _____	51
Les changements de pratiques d'enseignement en formation à l'enseignement par alternance : l'apport des cartes heuristiques dans leur exploration _____	58
Le stagiaire comme « lieu » principal de l'alternance intégrative en contexte de supervision pédagogique _____	64
La « formation-action » : un modèle rénové d'alternance intégrative _____	71
Les savoirs en construction dans la formation à l'enseignement : entre les lieux et les discours des acteurs _____	76
Que contiennent les échanges discursifs entre tuteurs et stagiaires dans le cadre de la formation en alternance à l'enseignement ? _____	77
Rapports de stage : instruments au service du développement professionnel ? _____	81
Des dossiers de formation pour une identification de savoirs et le développement d'une posture réflexive _____	86
La construction des savoirs liés à l'encadrement de l'alternant-stagiaire par le praticien formateur (PF) _____	93
La recherche : innovation et rapport à la pratique _____	97
L'argumentation dans l'enseignement du français au secondaire : savoir dominé ou savoir dominant ? _____	99

Une démarche multimodale d'analyse de pratique d'enseignement qui permet de mieux comprendre les apprentissages des élèves_____	100
Analyse de cas : complexité et finesse des gestes de régulation de l'enseignant_____	101
De la recherche à la transformation des moyens d'enseignement_____	102
Retour des grands témoins_____	104

La « formation-action » : un modèle rénové d'alternance intégrative

Vidal, Emeric | e.vidal@batipolelimouxin.com | Centre de formation BATIPOLE en Limouxin, France

Labbé, Sabrina | labbe@univ-tlse2.fr | Université Toulouse Jean Jaurès (31), France

De récents textes législatifs réactivent et mettent en avant les modalités de formation qui se réalisent en situation de travail. Sous des appellations diverses (FEST, AST, PST ou AFEST¹⁵) ces dispositifs utilisent des éléments formatifs issus du concept originel de la « formation-action » développé au Royaume-Uni dans les années 1940 et formalisé par Revans (1980, 1982, 1998). Ce modèle d'apprentissage se propose, entre autres, de développer les compétences et la productivité des acteurs/apprenants à partir de situations problèmes réelles issues du terrain professionnel¹⁶.

Notre communication aspire à rendre compte d'un retour d'expérience concernant une « formation action » qui s'est déroulée en 2013. Nous souhaitons, après avoir posé quelques éléments contextuels, partager notre analyse et nos réflexions concernant ce système éducatif. Nous avons essayé d'identifier les courants pédagogiques et théoriques mis en œuvre pour comprendre comment se créent les savoirs et les compétences dans une telle situation d'apprentissage. Nous proposons également de mettre en perspective la question de la professionnalité de l'intervenant pédagogique inscrit dans cette modalité éducative singulière.

En réponse à des commandes sociales

La situation est issue d'une rencontre établie entre une entreprise de « e-commerce », dont l'activité est la vente de fournitures scolaires par Internet et le centre de formation Batipole en Limouxin (Aude). L'entreprise est en phase de recrutement d'employés qualifiés lui permettant de réaliser ses activités logistiques et l'organisme de formation est spécialisé dans les métiers de la logistique. Après une entrevue de définition des besoins, une « formation-action » est proposée : l'entreprise embauche cinq jeunes de moins de 25 ans en contrat de professionnalisation sur une durée de 6 mois ; la durée de la formation (que nous pourrions qualifier de « productive-éducative ») est de 224 heures (environ 25% de la durée totale du CDD) ; le parcours de formation autorise l'accès à la certification « d'agent magasinier » qui est un titre professionnel de niveau V. Par ailleurs ce référentiel de certification permet de répondre aux besoins de l'entreprise en termes de compétences, notamment celles attendues pour les postes envisagés.

Afin de garantir le bon déroulement de la formation-action, l'intervenant pédagogique doit veiller au respect d'un certain nombre de points :

¹⁵ FEST : Formation En Situation de Travail ; AST : apprentissage en situation de travail ; PST : professionnalisation en situation de travail ; AFEST : Action de Formation en Situation de Travail.

¹⁶ D'ailleurs, Revans a pu démontrer l'efficacité de ce dispositif dans les années 1945-1950, en l'appliquant aux ouvriers d'une mine de charbon et en constatant une augmentation de productivité de l'ordre de 30 %.

- 1) identifier que les tâches et les activités réalisées en situation de « production » soient en accord avec le référentiel de certification ;
- 2) vérifier que les situations d'apprentissage soient suffisamment variées et répétées pour permettre l'intégration des différentes « compétences professionnelles » (Lefeuvre, 2014) nécessaires à l'exercice du métier visé ;
- 3) contractualiser avec l'entreprise d'accueil pour qu'elle intègre le fait que les jours de « situation formation » (Toczek, 2014), la production soit stoppée ou ralentie afin de réaliser des situations d'apprentissage ;
- 4) informer et initier les acteurs de l'entreprise (les salariés, cadres et dirigeants) aux spécificités d'une formation-action afin qu'ils puissent en tenir compte et les intégrer dans leur quotidien professionnel ;
- 5) aborder les dimensions éthiques de la démarche avec les membres de l'organisation. Il s'agit, entre autres, d'établir « des orientations et des valeurs partagées » (Jutras & Labbé, 2014, p. 106) concernant l'objet et les finalités de la formation¹⁷ ;
- 6) informer et préformer les futurs alternants/apprenants aux particularités du parcours de formation.

En effet, comme les notions de territoires (école/entreprise) et de temporalités n'existent (presque) plus, il est nécessaire que les « alternants » puissent identifier leur « double posture » : « apprenants » lors des séquences « productives-éducatives » et « salariés » lors des autres temps de travail. En ce sens nous évoquons la notion de « micro-alternance itérative » pour définir ce dispositif, car le bénéficiaire, engagé dans ce type d'alternance, subit des allers et retours incessants entre ces deux postures.

Des courants d'apprentissage et d'ancrages théoriques mobilisés...

La formation-action fait partie des modalités de la pédagogie active. En effet, elle repose sur des principes selon lesquels l'apprenant est acteur de ses apprentissages et crée son propre savoir à partir de situations formatives situées et contextualisées. Dans cet environnement, l'apprenant se prend en main, l'apprentissage est socialisé et la collaboration entre pairs et/ou tiers est encouragée. Le concept d'une formation-action a pour caractéristique que les temps d'action et de formation sont confondus, indissociables et inter pénétrables.

À partir du champ théorique de la psychologie des apprentissages, nous pouvons considérer que cette approche s'inscrit directement dans le courant socioconstructiviste en référence aux travaux de Vygotsky (1978). En effet, tous les éléments et concepts fondateurs de cette théorie sont réunis. Par ailleurs, elle peut également prendre pour ancrage théorique l'approche proposée par Not (1979) selon laquelle il existe deux systèmes d'apprentissage distincts : 1) « l'hétéro-structuration » dont l'intention est de transmettre, éduquer, instruire, enseigner ou former. Ces démarches sont centrées sur le « contenu » et proposent une transformation « à partir du dehors ». 2) « l'auto structuration » où l'action propre de l'apprenant est à l'origine de toute connaissance. C'est pour cette raison qu'il les nomme méthodes « actives ». Ces démarches sont centrées sur « l'apprenant » et proposent une transformation de ce dernier à partir « du dedans ». La modalité pédagogique d'une formation-action s'inscrit directement dans cette intention « auto structurante » : l'apprenant est bien au cœur du dispositif et il est incité à être lui-même l'artisan de sa propre construction de savoirs.

Afin d'éclaircir la situation pédagogique spécifique engendrée par une formation-action nous proposons d'utiliser la schématisation proposée par Faerber (2002). Ce modèle, qui se

¹⁷ Il s'agit par exemple d'éviter de financer des situations de productions déguisées.

présente sous la forme d'un tétraèdre, s'exprime de la manière suivante : la première face¹⁸ est constituée des éléments « formateur-apprenant-savoir ». Elle est révélatrice des interactions réflexives qui doivent permettre à l'apprenant « d'apprendre à apprendre ». La deuxième face formée par les pôles « formateur-apprenant-groupe » correspond à l'objectif « apprendre à collaborer ». Le formateur a pour but de favoriser les situations d'apprentissage en groupe pour développer le potentiel de collaboration des apprenants. La troisième face se compose des éléments « formateur-groupe-savoir » et peut se lire comme « collaborer pour apprendre ». Les situations de collaboration ont pour but de manipuler les savoirs pour que chaque apprenant puisse se les approprier en confrontant sa vision à celle des autres membres du groupe. La dernière face, « apprenant-groupe-savoir » correspond à « l'apprentissage social » où chacun est à la fois apprenant, soutien à l'apprentissage et tuteur pour son entourage.

... à l'acquisition de compétences et la création de savoirs

Si la pédagogie active pose comme principe que l'apprenant est acteur de la construction de ses propres savoirs, se pose alors la question de connaître la nature de ces derniers. Les travaux de Barbier & Galatanu (2004) semblent nous apporter quelques éléments d'éclairage dans le cadre d'une démarche de type formation-action. En effet, ces auteurs formulent l'hypothèse selon laquelle « les formations intégrées au travail » (p. 13) sont productrices de compétences par le fait d'exercer une activité « dans » et « par » le travail. Il s'agit, selon eux, de « transformer des pratiques en savoir » (p.18). Cette transformation est nommée, par Barbier (2011) et Barbier & Galatanu (2004), « savoirs d'action ». Ce précepte offre l'avantage d'apporter un nouveau regard concernant la tension supposée existante entre « la théorie et la pratique ». Ici les notions sont « interdépendantes » et ne prennent pas la forme d'opposition/complémentarité. Autrement dit, « les savoirs d'action dépendent des savoirs théoriques et réciproquement » (Grize, 2011). Ces savoirs prennent une forme particulière. Ils ne sont ni des compétences, ni des capacités-aptitudes, ni d'autres formes de savoir-faire, mais des énoncés discursifs (écrits, oraux ou graphiques) explicitant la construction du savoir qui se réalise dans, par et pour l'action. Cette « mise en mots » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 22) de l'action peut apparaître lors d'échanges entre pairs ou avec d'autres acteurs (formateurs, tuteurs...), elle peut faire l'objet d'une restitution. C'est ainsi que les compétences déployées en situation et qui sont contextualisées changent de statut : on passe des savoirs faire à des savoirs faire explicités, c'est-à-dire à des savoirs d'action. Dès lors, ces savoirs deviennent « conservables, cumulables, appropriables par des acteurs divers à des moments divers » et peuvent donner lieu à une « communication-transmission » (p.42). Cette création de savoirs offre comme principal avantage de faciliter la mémorisation et l'ancrage des apprentissages situationnels réalisés par les apprenants (acteurs de leur propre formation).

En somme, nous proposons que la formation-action joue sur un double registre éducatif : d'une part l'acquisition de compétences techniques et opérationnelles (qui s'expriment en situation de travail) et d'autre part l'élaboration et le développement de « savoirs d'action ».

Des pratiques émergentes d'intervention pédagogique

De par sa nature singulière, le dispositif affecte inéluctablement l'activité, le rôle et la posture du formateur. Habituellement le travail du formateur gravite autour d'activités

¹⁸Qui reprend le triangle pédagogique de Houssaye (1998). Pour rappel, cet auteur définit l'acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle qui est constitué des pôles : « le formateur » (l'enseignant), « l'apprenant » et « le savoir ».

« prototypiques » décrites dans des référentiels normatifs qui prennent rarement en compte les spécificités de dispositifs de formation alternatifs de type formation-action.

Éloigné du « confort » d'une salle de formation, le formateur « hors les murs » est amené à développer de nouvelles compétences pour mener à bien sa mission éducative. Il est alors invité à acquérir une expertise en matière de didactique professionnelle (Pastré, 2011) et d'analyse de situations de travail. En effet, à partir d'une vigilance proactive, il doit être capable d'identifier des situations ou des aléas, inhérents au processus productif, afin que ces derniers (deviennent ou) servent de « matières éducatives ». En plus de cette capacité de « lecture du terrain », il doit être en mesure d'établir des convergences entre des situations d'apprentissage inopinées et les objectifs pédagogiques et opérationnels de la certification visée. Dès lors, il lui appartient de formaliser et transformer ces situations d'apprentissage en (co)construisant des savoirs (d'action). C'est en ce sens que l'intervenant pédagogique doit envisager sa pratique sous l'angle d'un didacticien et/ou d'un ergonomiste.

Conclusion

L'expérience relatée dans cette communication est issue d'une innovation formative réalisée par un professionnel testant de nouvelles approches pédagogiques en réponse à une demande de plus en plus accrue du secteur marchand sur ce type de formation.

Si la demande a permis de réaffirmer l'intérêt de dispositifs de formation-action pour le développement de compétences, elle a permis aussi d'entrevoir le développement de savoirs dits d'action qui seront réinvestissables dans des situations professionnelles diverses. Mais au-delà, elle interroge aussi les changements occasionnés sur les pratiques et les postures professionnelles des formateurs.

Il résulte ainsi de ce récit que si l'action publique souhaite développer les AFEST (au-delà des questions technico-pédagogiques et législo-financières liées à la mise en œuvre de tels dispositifs), la question de la « professionnalisation » des acteurs en charge d'opérationnaliser ces formations en situation de travail devient alors centrale.

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In F. Larose & T. Karsenti, *La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. (p. 99-128). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Grize, J.-B. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action : Point de vue logico-discursif. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jutras, F., & Labbé, S. (2014). Éthique professionnelle. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105,108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lefeuvre, G. (2014). Compétence professionnelle. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 65,69). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Revans, R. W. (1980). *Action learning : New techniques for management*. London : Blond & Briggs.

Revans, R. W. (1982). *The origin and growth of action learning*. Bromley : Chartwell-Bratt.

Revans, R. W. (1998). *ABC of Action Learning*. London : Lemos and Crane.

Toczek, M.-C. (2014). Situation de formation. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 291-293). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.