



HAL
open science

La gestion des imprévus en formation d'adultes : les impacts du confinement dans les formations de services

Joachim Benet Rivière, Nicolas Palierne, Sarah Dujoncquoy, Willy Paroche

► To cite this version:

Joachim Benet Rivière, Nicolas Palierne, Sarah Dujoncquoy, Willy Paroche. La gestion des imprévus en formation d'adultes : les impacts du confinement dans les formations de services. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, inPress. hal-04696278

HAL Id: hal-04696278

<https://hal.science/hal-04696278v1>

Submitted on 11 Oct 2024

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.

Titre : La gestion des imprévus en formation d’adultes : les impacts du confinement dans les formations de services¹.

Title : Contingency Management in Adult Training: The Case of the Impacts of Lockdown on Service Training Programs

Auteurs : Joachim Benet Rivière, Nicolas Palierne, Sarah Dujoncquoy, Willy Paroche

Article accepté, à paraître dans la revue *Savoirs* en 2025.

Résumé : À partir d’une enquête sur les effets du confinement de mars 2020 au sein des Maisons Familiales Rurales (MFR) dans le secteur des services, cet article dégage une analyse de la gestion des imprévus en formation d’adultes. En raison des perturbations exceptionnelles engendrées par le confinement tant aux niveaux individuel, pédagogique, organisationnel et institutionnel, les modalités de gestion des imprévus se sont rendues particulièrement visibles par un « effet de loupe ». L’analyse a saisi les dynamiques des interactions entre acteurs, les rapports des adultes vis-à-vis des activités, des lieux et des temps, la création et l’adaptation d’outils originaux, les formes renouvelées d’un travail réflexif sur les expériences vécues de ces alternances perturbées et la réalisation d’un « autrement pédagogique » au regard d’un projet de formation transformé.

Abstract : Based on a survey of the effects of the March 2020 lockdown in rural family houses in the service sector, this article provides an analysis of contingency management in adult training. Due to the exceptional disruptions caused by the lockdown at individual, pedagogical, organizational and institutional levels, contingency management methods became particularly visible through a “magnifying glass effect”. The analysis focused on the dynamics of interactions between players, the relationship between adults and activities, places and times, the creation and adaptation of original tools, renewed forms of reflexive work on the lived experiences of these disrupted alternations, and the realization of a “pedagogical otherwise” with regard to a transformed training project.

Mots clés : imprévus, confinement, formation à distance, formateurs

Keywords : contingency, containment, distance learning, trainers

Introduction

L’impact des mesures sanitaires entraînant la fermeture de nombreux établissements durant l’épidémie de la covid-19 a été documenté sur les élèves, les étudiants (Romero, Heiser, Chiardola, Falle, 2020 ; Guillaud et al., 2021, Cornand, 2022) et sur les activités de travail des personnels (Villiot-Leclercq, 2020 ; Mercier, Lefer Sauvage, 2022). Les problèmes lors du transfert d’activités scolaires dans les foyers ont été analysés, en particulier chez les jeunes de milieux populaires (Losego, Durler, 2023). En revanche, à l’exception des enquêtes financées

¹ Nous remercions chaleureusement les évaluateurs pour leur apport important à cet article.

par la DARES dont sont issus les résultats de cet article, les formations professionnelles ont été les oubliées des travaux sur la « continuité pédagogique » (Depoilly, Maillard, 2020). Les formations d'adultes, qui accordent une importance à l'expérience en entreprise, ont aussi été largement ignorées. Une enquête financée par la DARES et réalisée par les chercheurs du CEREQ a documenté les effets du confinement sur les aspirations professionnelles dans le monde du travail et dans les organismes de formation (D'Agostino, Galli, Melnik-Olive, 2021 ; Romani, 2021). Une autre enquête du Cnam s'est intéressée aux effets des mesures sanitaires dans les formations des entreprises du tourisme (Réau et al, 2021) mais ces travaux ne questionnent pas vraiment les effets du confinement sur le rôle des formateurs.

La gestion des imprévus en formation d'adultes est centrale pour la compréhension des dynamiques de ce champ car la formation d'adultes vise à former des individus qui vont devoir prendre des décisions et s'engager dans l'action afin de faire face aux problèmes rencontrés dans leur activité de travail (Sonntag, 2019). Les imprévus sont constitutifs de ces activités jamais entièrement définies ou contrôlées (Perrenoud, 1999), ce qui contraint les acteurs à élaborer des temps de réflexion et d'exploration pour résoudre leurs difficultés. La formation d'adultes est orientée vers cette résolution des problèmes par un travail réflexif mené sur l'expérience et par l'exploitation des erreurs (Cosnefroy, 2010). Pour développer une motivation en formation, les apprenants doivent saisir l'intérêt des apprentissages et avoir un « sentiment d'efficacité » (Bandura, 1986). La formation d'adultes peut être définie sous le registre du développement du bénéficiaire vers un progrès espéré (Jézégou, 2019). Elle engage une réflexivité sur les postures et les pratiques par le biais des échanges et par l'expérience provoquée produisant des situations formatives. Les rencontres de situations-problèmes sont des supports d'apprentissage à condition que l'apprenant adopte cette posture réflexive pour les interroger (Olry, 2000). Aussi, cette articulation entre les temps et les lieux est remise en question par cet imprévu majeur.

A partir d'une enquête financée par la DARES² sur les expériences durant le confinement dans les formations d'adultes des services en maison familiale rurale (MFR), cet article dégage un modèle d'analyse de la gestion des imprévus. Dans un premier temps, le cadre théorique est décrit ; il repose sur une définition des situations d'imprévu et présente l'analyse qui s'appuie sur les caractéristiques des formations d'adultes. Dans un second temps, la méthodologie est présentée ; les données reposent sur une enquête par entretiens semi-directifs

² Cette recherche a bénéficié de la participation financière de la DARES, dans le cadre d'un appel à projets de recherche PIC sur « L'impact de la crise sanitaire sur les compétences et la formation professionnelle » organisé par la Dares-Vague 2- ».

menée auprès des apprenants, des formateurs et des maîtres de stage de trois MFR. Dans un troisième temps, les caractéristiques des modalités de gestion des situations imprévues sont dégagées à partir des expériences du confinement.

Cadre théorique

Alors que les situations imprévues, désignant les actions ou réactions non planifiées (Jean, 2008), sont inhérentes à la formation, leur gestion a été peu étudiée. Elle est perçue comme renvoyant à des pratiques qui seraient spontanées ou désordonnées. La flexibilité des formations à distance offre une liberté d'action et des possibilités nouvelles par l'expérimentation et l'instrumentalisation des objets techniques (Papadopoulou, 2022). Une recherche sur l'hybridation des formations s'est intéressée à leurs évolutions après le confinement en interrogeant, à partir du cadre des capacités, la manière dont les modalités d'hybridation constituent un environnement capacitant et développant le pouvoir d'agir des apprenants (Puzos, Hardouin, Plantard, 2022). Elle ne propose toutefois pas une approche en termes de gestion des imprévus. La situation d'imprévu que nous avons étudiée fut déclenchée par un incident perturbateur, le confinement de mars 2020, qui a modifié les modalités de l'apprentissage, les contextes et les implications des acteurs. L'imprévu fut renforcé par l'incertitude sur sa durée, impliquant une confrontation à l'indétermination. Cette situation fut l'occasion de saisir les pratiques d'acteurs face à l'imprévu rendues visibles par « un effet de loupe » (Letor, Capitanescu Benneti, 2023).

Sous l'influence de la théorie de la montée des incertitudes (Castel, 2013), l'approche privilégiée habituellement repose sur l'analyse de l'incertitude en elle-même (Armao, 2015 ; Becerril-Ortega, 2023), et non sur celle des événements perturbateurs comme les imprévus. L'avenir deviendrait de plus en plus incertain. Les évolutions de la société seraient marquées par une indétermination des valeurs, des rôles et des places en raison de la dérégulation des institutions, la précarisation accrue du marché du travail, l'accélération des échanges globaux, le réchauffement climatique et le développement des technologies de l'information. Si la notion d'imprévu n'est pas au centre de ces travaux, on peut penser que la montée des incertitudes favorise son surgissement.

Les imprévus « ordinaires » peuvent intervenir à divers moments de la formation, impacter ses conditions matérielles et les activités de travail. Ils peuvent correspondre à des incidents ou des erreurs humaines. Tout type de changement peut générer des imprévus comme une modification de référentiel ou un désengagement professionnel. Des événements extérieurs

à l'organisation contribuent à modifier les situations d'apprentissage. Le confinement peut être considéré comme une concrétisation singulière de l'idéal-type de l'imprévu radical (Perrenoud, 1999) : il fut un événement inédit qui affecta la formation et donna lieu à une forme d'improvisation dans sa gestion conduisant à la mise en place d'interactions sociales et des dispositifs technologiques relativement nouveaux. S'il n'y a pas eu de réponse préétablie à cet imprévu radical, les réponses des acteurs ne furent pas non plus complètement improvisées puisqu'elles reposèrent sur leurs expériences, schèmes d'action et ressources. Si les acteurs ont dû élaborer leurs réponses, celles-ci furent dépendantes à la fois des contraintes contextuelles, des configurations d'apprentissage et des ressources mobilisées. Au regard de notre méthodologie, l'approche mobilisée ici ne prétend pas à une description exhaustive des stratégies adoptées dans cette alternance bouleversée. Nous proposons néanmoins de dégager des outils offrant un regard analytique sur les pratiques et les formes d'engagement des acteurs face à l'imprévu. Aussi, nous avons délimité cinq dimensions de la formation d'adultes afin de constituer une proposition de grille de lecture de la gestion des imprévus.

La première dimension concerne **les nouvelles formes des interactions entre acteurs et leurs qualités**. L'interaction est une relation de face-à-face entre acteurs au cours de laquelle des informations sont partagées (Goffman, 1974). Les interactions sociales (Duc, 2016) ou verbales (Filliettaz et al., 2021) occupent une place prépondérante dans les apprentissages. L'analyse interactionnelle renvoie à l'idée que les réalités ne se reproduisent pas mécaniquement sous l'effet des déterminismes sociaux, et qu'elles ont une part de construction plus ou moins originale liée aux comportements des acteurs. En MFR, les apprenants sont incités à interroger leur expérience pratique et à l'analyser avec les apports d'autres personnes, les formateurs et les professionnels (Massip, 2000). Cette alternance privilégie les interactions entre acteurs, reliant ainsi la théorie et la pratique de façon dynamique. Ce modèle repose sur un partenariat tripartite entre la MFR, l'apprenant et l'entreprise. Le maître de stage ou d'apprentissage doit dégager du temps pour échanger avec son stagiaire ou son apprenti. Il est censé faire régulièrement le point avec lui sur les activités, être à l'écoute de ses besoins, de ses attentes et de ses difficultés. L'accompagnement de la MFR se concrétise par des visites dans l'entreprise, des contacts téléphoniques et des bilans personnalisés. La limitation ou la suppression des interactions en co-présence, produite par le confinement, nous amena à interroger les nouvelles dynamiques des interactions.

La seconde dimension renvoie aux **évolutions des rapports des adultes aux activités, lieux et temps de la formation**. La notion d'activité et celle de formation sont inextricables : « la formation comme champ peut être définie comme faite d'organisations d'activités »

(Barbier, 2009, p.82). Ces activités visent à produire de « nouvelles capacités ou attitudes susceptibles d'être transférées dans d'autres situations que la situation de formation » (Barbier, 2009, p.82). Elles sont conduites dans les lieux de formation qui sont eux-mêmes articulés. L'alternance privilégie les interactions entre les activités et les lieux, impliquant une succession de rythmes spécifiques (Bluteau, 2021). Les MFR cherchent à développer une alternance qui a été qualifiée « d'intégrative » (Gimonet, 2008), c'est-à-dire qui privilégie ces interactions entre les lieux et les temps, en les mettant au service d'un projet de formation. Cette alternance est pensée comme une connexion entre ces temps par le travail réflexif et collectif sur l'expérience. Cette organisation de l'alternance peut être génératrice de difficultés chez les apprenants pour gérer leur temps, ce qui peut devenir un facteur d'échec (Varga, 2012). Les formateurs ou les maîtres de stage rencontrent eux-aussi des difficultés à gérer les temporalités (Varga, 2012). Dans une situation d'imprévu tel que le confinement, nous avons étudié comment les formateurs et les apprenants ont développé de nouveaux rapports aux activités, aux lieux et aux temps.

Le troisième domaine renvoie au travail d'ingénierie du formateur qui expérimente pour faire appel au vécu des apprenants et développer leur motivation (Danse, Faulx, 2021). Il s'agit de **la création et de l'adaptation d'outils originaux pour stimuler les interactions et les apprentissages transformés**. Cette « quête d'instruments, d'outils pour l'action » (Maubant, 2004) a fait l'objet de nombreuses recherches qui ont orienté notre analyse sur l'usage des technologies numériques et aux questions épistémologiques qu'il pose (Poizat, Durand, 2017), ainsi qu'au potentiel émancipateur de ces outils en mobilisant la notion de pouvoir d'agir (Maury, Hedjerassi, 2020 ; Dubruc, Bannout, 2023).

La reconfiguration du travail réflexif sur les expériences transformées constitue un quatrième domaine. Réflexivité et expérience sont deux dimensions qui ne peuvent pas être appréhendées séparément. Gaston Pineau (1991) avait défini la formation expérientielle comme une formation qui est en contact direct avec l'expérience pratique mais ce contact est réfléchi, c'est-à-dire qu'il suppose un recul critique pour expertiser les situations vécues (Guillaumin, 2005). Georges Lerbet (1993) avait souligné que l'alternance se traduisait par une montée en abstraction des apprenants. Celle-ci se réalise notamment par l'intermédiaire des séances de mise en commun au retour des alternances en MFR (Benet Rivière, 2020). Nous nous sommes ainsi interrogés sur la manière dont ce « retour questionnant sur son monde environnant et sur soi-même » (Boutinet, 2009, p.8) qu'est la réflexivité s'est trouvée transformée conjointement aux interactions et aux rapports aux temps, lieux et activités.

Les différents points évoqués sont susceptibles d'avoir modifié le sens général de l'alternance. Une cinquième dimension interroge **la manière dont s'est réalisé « un**

autrement pédagogique » au regard d'un projet de formation transformé. Les MFR revendiquent un accompagnement global en proposant un suivi individualisé (Massip, 2000). Dans leurs formations pour adultes, à travers cet accompagnement global et multidimensionnel, elles agissent en faveur d'une remobilisation et d'une mise en œuvre d'un projet d'insertion pour des adultes souvent éloignés de l'emploi ou en reconversion professionnelle. Les formateurs développent des pratiques visant à améliorer les capacités des apprenants (Puzos, Hardouin, Plantard, 2022). Leur fonction est donc à réinterroger face à l'imprévu radical de mars 2020.

Méthodologie

Cet article est issu d'un appel à projets de la DARES visant à comprendre les expériences du confinement dans les formations et le marché du travail. Dans le cadre du Plan d'Investissements dans les Compétences (PIC), son objectif était de faire évoluer la prise en compte des besoins des entreprises en matière de formation. Ainsi, il s'agissait de connaître les réponses apportées par les acteurs face au confinement pour mettre à jour des pratiques qui pouvaient déjà être en germe, via l'utilisation des environnements numériques de travail. Le choix de l'enquête s'est porté sur les formations des services en MFR car il s'agit du secteur le plus concerné par les enjeux de la crise sanitaire. L'enquête, qui a donné lieu à un rapport (Dujoncquoy, Palierne, Paroche, 2020), s'est déroulée dans des formations pour adultes de trois MFR : le Certificat d'Aptitudes Professionnelles Accompagnant Éducatif Petite Enfance (CAP AEPE)³, le CAP animateur en gérontologie⁴ et le Diplôme d'État Accompagnement Éducatif et Social (DEAES)⁵.

L'enquête s'appuie sur vingt-sept entretiens semi-directifs individuels effectués à l'issue du premier confinement avec dix formateurs, huit apprenants, six maîtres de stage et d'apprentissage (en ESAT, EHPAD, crèche) et trois directeurs de MFR. L'enquête a démarré par trois entretiens avec chacun des directeurs et trois entretiens collectifs exploratoires réalisés avec chacune des équipes pédagogiques afin de leur présenter la démarche de recherche, puis

³ Ce CAP permet d'accéder à des emplois dans différents types de structures accueillant de jeunes enfants (crèches, écoles maternelles, garderies, etc).

⁴ Cette formation prépare des futurs animateurs spécialisés dans l'accompagnement des personnes âgées, en particulier celles en situation de dépendance, à travailler dans les EHPAD ou d'autres types de structures.

⁵ Les titulaires de ce diplôme peuvent accompagner des personnes vulnérables ou en situation de handicap dans les actes essentiels de la vie quotidienne, les activités sociales, scolaires et de loisirs dans différents contextes (domicile, établissements spécialisés, milieu scolaire, etc.) et auprès de divers publics (enfants, adultes, personnes âgées).

les dix formateurs ont été rencontrés une seconde fois individuellement. Les grilles d'entretien portaient sur leur positionnement pédagogique, la place de l'établissement dans le territoire, leur parcours de formation et professionnel, la place des apprenants, leur expérience personnelle du confinement, leur vécu de la formation avant, pendant et après le confinement.

A la suite de ces entretiens, les formateurs ont adressé des courriels à leurs apprenants pour leur demander s'ils étaient volontaires pour participer à l'enquête. Ils ont reçu huit réponses favorables. Le faible nombre de retours positifs s'explique par la période de déconfinement qui coïncidait avec l'accumulation de nouvelles contraintes. Pour les apprenants, le déconfinement ouvrait une période de travail assez intense entre le stage (ou le retour en stage lorsqu'il a été interrompu) et le retour dans le centre de formation pour préparer les examens. Des apprenants ont exprimé un certain malaise face à la proposition d'entretien : ils ne voulaient pas se replonger dans cette période qui avait été trouble. Les apprenants ont aussi mentionné leurs inquiétudes sur la tenue des examens. La grille d'entretien auprès des apprenants portait sur les thèmes suivants : leur parcours de formation et professionnel, leur choix de suivre une formation en MFR, leur expérience de la formation avant, pendant et après le confinement dans l'établissement de formation et en stage sur différents aspects (organisation, relations avec les formateurs et les maîtres de stage, vécu personnel, contenu des apprentissages, outils utilisés, rapports aux activités, temps et lieu) et sur leur situation personnelle et familiale au moment de l'entretien. Le nombre limité d'entretiens effectués auprès des apprenants constitue la principale limite de l'étude, qui garde un caractère exploratoire. Par l'intermédiaire des apprenants, nous avons obtenu les contacts de six maîtres de stage et d'apprentissage interrogés au cours d'entretiens semi-directifs individuels. Les grilles d'entretien avec les maîtres de stage portaient sur leur entreprise et leur place dans celle-ci, leurs relations avec les MFR, leur place et celle des stagiaires avant, pendant et après le confinement, leur expérience personnelle du confinement, et le contenu des savoirs professionnels transmis.

Résultats et discussion

Les nouvelles formes d'interactions entre acteurs et leurs qualités

Les imprévus influencent les dynamiques des interactions sociales. Les interactions informelles (discussions de couloir ou conversations pendant les pauses) ont été considérablement amoindries, en raison des mesures sanitaires limitant l'accès aux établissements et les échanges.

En formation, ces échanges informels sont pourtant précieux pour le partage des expériences et la constitution des réseaux. Le confinement a entraîné un affaiblissement des échanges informels et leur renouvellement à distance, à travers l'utilisation du téléphone. Les formateurs ont donné leur numéro de téléphone portable, ce qui n'était pas dans les habitudes. Les appels avec les formateurs et entre apprenants leur ont ainsi offert un soutien émotionnel important durant la période de confinement. Pouvoir établir des contacts téléphoniques à tout moment de la journée fut vécu comme bénéfique côté apprenant, mais participa côté formateurs à une forme de débordement de la formation sur la vie personnelle qui a été mal vécu. Cette utilisation du téléphone a généré un sentiment de gêne. Les formateurs et la direction étaient également là pour rassurer les apprenants inquiets par rapport au fait de savoir s'ils pourraient ou non passer l'examen final. Des chercheurs ont mis en évidence l'importance de ces initiatives qui jouent un rôle de soutien socio-affectif via les messages privés et les appels téléphoniques (Puzos, Hardouin Plantard, 2022).

Un autre effet sur les dynamiques d'interactions concerne le groupe des formateurs. Avec l'impossibilité d'organiser des réunions, le collectif a été remplacé par un travail en binôme. Le personnel de direction affirme que la notion d'équipe avait disparu. Dans une MFR, l'équipe pédagogique se voyait en visioconférence en réunion d'équipe, une fois par semaine. Le directeur organisait une « réunion café » supplémentaire permettant aux formateurs de s'exprimer sur leurs difficultés, puis il a créé un groupe WhatsApp. Cette formalisation de l'informel par le numérique a ainsi été une manière de maintenir une dynamique collective entre les formateurs.

Les interactions formelles lors des activités de face-à-face à distance entre les formateurs et les apprenants ont été réduites par rapport au présentiel. Les formateurs ont privilégié des temps asynchrones limitant ces interactions. Une formatrice du DEAES n'a assuré aucun cours en visioconférence. Les apprenants étant salariés des structures, ils ont continué à travailler. Cependant, les semaines où ils auraient dû être en formation, la formatrice envoyait des cours. Pour les apprenants qui ont travaillé pendant le confinement, cela s'est révélé difficile de pouvoir étudier en même temps car cette période dans les structures d'accueil était anxiogène. Lorsque des temps synchrones étaient organisés, les apprenants ont déclaré avoir du mal à les suivre. Cette diminution de l'engagement dans l'interaction est liée à divers facteurs dont le manque d'interaction, la fatigue liée aux écrans et les perturbations présentes à domicile. Contre toute attente, on observa une densification des interactions dans les stages auprès des personnes âgées et dépendantes. En EHPAD, les apprenants ont bénéficié d'un cadre particulier lié à un renfort important de soignants. Pour les maîtres de stage, le temps d'échange était plus

développé avec les stagiaires grâce au renfort de personnel réquisitionné. Dans d'autres sphères du travail où les salariés sont au contact des usagers, une dégradation des conditions de travail a été ressentie sous l'effet de l'anxiété et des comportements agressifs des publics (D'Agostino, Galli, Melnik-Olive, 2021).

Les modifications des rapports des adultes aux activités, lieux et temps de formation

Les modifications des rapports aux activités, lieux et temps de formation sont hétérogènes, en raison de la diversité des facteurs organisationnels (arrêt ou non du stage, modalités des dispositifs d'enseignement à distance) et individuels (conditions matérielles, rapports aux études et à l'emploi, vie personnelle). A l'exception des stages, les activités ont toutes été transférées en ligne. Les apprenants comme les formateurs ont donc dû s'adapter à de nouveaux outils, ce qui leur a permis de développer de nouvelles compétences numériques. Dans le CAP AEPE et le DEAES, les outils numériques ont été essentiellement redirigés pour permettre aux formateurs de délivrer des cours magistraux. Le temps des exercices a été réduit afin de consacrer plus de temps à cette transmission directe de connaissances. Cette forme de pédagogie ne reposant pas sur l'expérience a été vécue par les apprenants comme une intensification du travail. Ils ont rédigé des fiches de synthèse pour mémoriser les cours. De plus, ils devaient s'auto-évaluer à partir de corrigés-types. L'envoi simultané de tous les travaux à réaliser a donné l'impression d'une charge importante. Un sentiment de perte de sens a été renforcé par l'arrêt des stages. Dans le CAP animateur en gérontologie, l'enseignement en distanciel comprenait une articulation de temps magistraux avec des séances de retour sur expérience. Néanmoins, les apprenants ont eu un sentiment de surcharge car leur stage a été intense. Certaines interventions à distance des formateurs se déroulaient en effet pendant leur semaine de stage. Du côté des formateurs, qui n'utilisaient pas auparavant ces outils, le basculement en distanciel a entraîné une révision des programmes à enseigner et un désir de créativité pour tenter d'éviter une forme de scolarisation.

Les activités en distanciel ont reconfiguré les rapports aux lieux et aux temps. L'espace privé est devenu un lieu contraint de travail. Les discours sont ambivalents à ce sujet : d'un côté les acteurs ont apprécié aménager un espace de travail chez eux et ont vu certains effets positifs du travail à domicile (réduction du temps de déplacement notamment). De l'autre, cette adaptation de l'espace domestique a conduit à une porosité entre le travail et le privé. Les formateurs partagent particulièrement ce point de vue et ont eu le sentiment de ne pas avoir pu

décrocher de leur travail. La préparation des cours en urgence a également contribué au sentiment d'un allongement du temps de travail.

L'organisation temporelle et spatiale de la formation a été bouleversée par l'arrêt des stages pour une partie des apprenants, ce qui a mis fin aux échanges avec les maîtres de stage et aux temps de réflexivité sur l'expérience. L'organisation de l'enseignement asynchrone a favorisé l'autoformation, leur permettant d'utiliser la plateforme en ligne et d'autres ressources numériques à leur rythme. Toutefois, n'étant pas familiarisés à ces outils, ils ont eu également le sentiment que leur formation débordait sur leur vie personnelle. Pour les apprenants du secteur de la petite enfance, les semaines de stage ont été remplacées par des semaines de cours, ce qui a favorisé un sentiment de surcharge. Des réunions ont été organisées avec les apprenants durant les vacances afin de maintenir des liens, ce qui a renforcé ce sentiment. L'enquête du CEREQ (D'Agostino, Galli, Melnik-Olive, 2021) a mis en évidence le fait que les salariés en télétravail ont pu apprécier cette forme d'organisation car elle permet d'éviter les trajets entre leur domicile et leur entreprise. Toutefois, leur sentiment reste mitigé selon leurs contraintes en matière d'équipements informatiques. Cette situation a engendré une intensification de leurs pratiques de travail.

La création ou l'adaptation d'outils originaux pour stimuler les interactions et les apprentissages transformés

La gestion d'un imprévu peut aboutir à la mise en œuvre d'outils ou à leur adaptation à la situation. Des outils pédagogiques dématérialisés ont été mobilisés pour stimuler les interactions et favoriser les apprentissages. La plateforme pédagogique iENT a été utilisée durant le confinement pour maintenir la relation et assurer l'enseignement. Avant la période du confinement, cette plateforme était peu, voire pas utilisée. Les apprenants l'utilisaient seulement lorsqu'ils avaient des questions sur leurs stages ou les cours. Le confinement met la plateforme au cœur des relations avec la MFR : iENT sert de support pédagogique pour échanger les messages, les évaluations, les cours ou les vidéos à visionner. Cette plateforme a contribué également au soutien psychologique car les apprenants transmettaient des messages aux formateurs en cas de crainte et de peur. Dans les équipes pédagogiques, les formateurs en charge des enseignements en informatique ont été des ressources permettant à leurs collègues de développer des compétences en la matière. Dans le cas de maintien du stage, les apprenants se sont également dotés de journaux de bord numériques pour consigner des réflexions. De plus, l'imprévu a pu être source d'initiatives pédagogiques ne se limitant pas au numérique. Une

formatrice a par exemple envoyé des documents papiers par voie postale aux apprenants. Ce passage à l'écrit a été éprouvant car les cours en présentiel passaient essentiellement par l'oral, renvoyant l'écrit à une place secondaire. Ce changement de méthode fait que les apprenants se sont retrouvés à étudier des photocopies, alors même que la lecture est un exercice qu'ils considèrent difficile. Comme le souligne une recherche (Puzos, Hardouin Plantard, 2022), les formateurs qui se sont appropriés les technologies ont permis aux apprenants de développer leur autonomie. Toutefois, certains stagiaires ont rencontré des difficultés et ont détourné ces outils de leur objectif initial afin de communiquer avec leurs pairs ou se divertir. On fait aussi le constat que les conditions d'accès à ces outils et aux équipements numériques sont inégales pour les formateurs comme pour les publics. Ces outils, comme la création de groupes Facebook, ont également pu être mis en place par les publics indépendamment de l'action directe des formateurs (Cornand, 2022).

La reconfiguration du travail réflexif sur les expériences transformées

De façon attendue, l'expérience du confinement est étroitement liée à la fermeture des lieux de stage. Lorsque les stages ont été maintenus dans un contexte de besoin accru de personnel, le protocole sanitaire a été une opportunité de créer une situation formative. La triade formateur, apprenant et maître de stage a été maintenue car la situation lui donnait un sens et un impact sur la réflexion des apprenants. Dans le secteur des personnes âgées et dépendantes, les stagiaires ont ainsi été incités à développer leur autonomie et leur capacité d'agir pour faire face aux situations exceptionnelles. La mise en place du protocole a pu par exemple provoquer des angoisses chez les résidents. Des réflexions ont alors été menées avec les formateurs en distanciel pour mettre en place des outils afin que les apprenants puissent accompagner au mieux ces résidents pendant le confinement. Grâce à la présence plus importante de personnels, les apprenants ont moins travaillé dans l'urgence. Ils ont ainsi développé davantage de compétences relationnelles avec les résidents qui vont dans le sens du prendre soin.

La triade formateur, apprenant et maître de stage a été maintenue car la situation lui donnait un sens et un impact sur la réflexion des apprenants. Les personnels en ESAT devaient aussi prendre sur eux pour ne pas communiquer leur stress face aux personnes en situation de handicap : l'annonce du confinement, et donc l'arrêt de leur travail et sorties, avait en effet été vécue avec beaucoup de brutalité par ces dernières. Cette situation difficile a engendré chez les stagiaires une volonté de remplir une mission semblable à celle des professionnels. Ils ont peu contacté les formateurs car ils étaient concentrés sur leur stage.

Pour le CAP AEPE, le confinement a conduit, même lorsque les écoles ou les crèches sont restées partiellement ouvertes pour l'accueil des enfants de soignants, à l'arrêt du stage. Les apprenants ne sont intervenus qu'en amont du confinement, puis dans la préparation du déconfinement pour assurer des mesures d'hygiène des locaux. L'arrêt du stage les a focalisés sur l'enseignement en distanciel. La relation initialement en triade s'est logiquement recentrée sur la dyade composée des apprenants et des formateurs, où l'expérience en situation et son analyse réflexive étaient absentes. Le réaménagement de leur formation et des conditions d'obtention de leur diplôme a pu amener les apprenants à douter de la légitimité de leur certification.

La réalisation d'un « autrement pédagogique » au regard d'un projet de formation transformé.

Le projet de formation peut être en partie transformé par l'imprévu. Les MFR défendent un modèle pédagogique centré sur l'accompagnement individuel et sur le partenariat avec les entreprises. En situation ordinaire, les formateurs apportent des connaissances théoriques aux apprenants, les aident à acquérir des compétences pour devenir autonomes et responsables. Pour cela, ils vont les rencontrer sur leur lieu de stage et les évaluent avec le tuteur. Dans un souci de développement et de promotion de la personne, les formateurs essaient d'accompagner chaque individu dans son projet et selon ses possibilités. Le renouvellement du projet pédagogique a pris une forme radicale pour les apprenants du secteur des services : le confinement, en remettant en question la place de la réflexivité, a positionné les formateurs à la fois comme des enseignants à distance et des coachs en soutien psychologique. La pédagogie de l'alternance s'est effacée au profit d'une forme de pédagogie plus scolaire et d'un soutien moral. Pour les apprenants du secteur des personnes âgées et dépendantes, la fonction des formateurs était de modifier le cadre pour gérer les situations imprévues du stage. La primauté du terrain a été mise en avant par les formateurs, les apprenants et les maîtres de stage. Avec le réaménagement des objectifs et des modalités d'apprentissage, le principe de l'alternance s'est perpétué à distance. Les formateurs ont joué plusieurs fonctions : transformer de manière rapide le contexte d'apprentissage, faciliter les apprentissages à distance à l'aide de nouveaux outils, transmettre des savoirs et des compétences, et enfin soutenir psychologiquement les apprenants.

Dans toutes les situations, l'accompagnement des formateurs, restructuré autour du distanciel, devait éviter le décrochage, ce qui correspond à la démarche ordinaire dans les MFR. Si les formateurs se sont mis davantage en avant dans les interactions avec les apprenants, cette expérience a renforcé une personnalisation et une individualisation de l'accompagnement. En

effet, à côté des face-à-face collectifs en visioconférence, les temps d'échange plus individualisés, notamment au téléphone, se sont davantage étendus qu'en temps ordinaire. Le contexte a permis aux formateurs de proposer un accompagnement individuel plus soutenu. En effet, dans les formations des MFR, les formateurs adoptent une posture de retrait dans les échanges en plaçant l'expérience des apprenants en entreprise au centre des apprentissages.

Conclusion

Notre étude a permis d'observer la manière dont s'est déroulée la continuité pédagogique dans les formations d'adultes en MFR. On peut souligner tout à la fois les spécificités de cette continuité dans ce contexte (en particulier pour les stagiaires en EHPAD) tout en observant les similitudes avec les autres champs de formation qui ont aussi connu un renforcement de la digitalisation des apprentissages et des effets semblables du passage au distanciel sur la motivation, la gestion du temps et le degré d'engagement dans les activités. Les expériences se sont reconfigurées, tout comme les rapports aux activités, à l'espace et au temps. Ces reconfigurations se sont développées soit dans le cadre d'un arrêt du travail réflexif, soit par un renouvellement du cadre réflexif à partir d'un examen des potentialités offertes par l'imprévu du point de vue des compétences et de l'autonomie à acquérir en stage. Le bouleversement du contexte de stage a été considéré comme une opportunité de formation pour accompagner les résidents dans une période d'angoisse et de stress en développant des compétences du care. Le projet pédagogique est resté ancré dans une logique d'accompagnement individuel et de coaching s'inscrivant dans la fonction du formateur, y compris lorsque la pédagogie de l'alternance, impliquant des retours sur l'expérience, n'a pas pu se concrétiser. Dans le contexte d'un grand flottement temporel, les modalités d'accompagnement des apprenants ont entraîné un débordement du temps professionnel sur la vie personnelle, ce qui a renforcé l'insatisfaction de chacun engendrée par le confinement.

Les cinq dimensions de l'analyse de la gestion de l'imprévu engendré par le confinement de mars 2020 s'interprètent dans les situations rencontrées par les acteurs. Elles s'avèrent pertinentes pour décomposer leurs expériences et pourraient être transposées dans l'analyse d'autres imprévus. L'imprévu radical a généré des dynamiques dans les interactions, réduites et transférées en distanciel. Les relations informelles et formelles ont été reconfigurées par les formateurs à l'aide de supports nouveaux ou adaptés. Le confinement du printemps 2020 a été une source de développement de nouvelles compétences pour les acteurs de la formation. La gestion de l'imprévu a ouvert une nouvelle voie vers l'autoformation tant du côté des formateurs

que des apprenants peu familiarisés aux outils du distanciel. Avec le déconfinement, la volonté de mettre entre parenthèses le vécu difficile a conduit au retour en présentiel et à la « normale ». Toutefois, le développement des compétences numériques des formateurs les a conduits à poursuivre des réflexions sur l'usage des environnements numériques en situation dite ordinaire.

Bibliographie

- Armao, E. 2015. Mobiliser l'expérience de l'incertitude au service du développement de la personne en formation à distance. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Bandura, A. 1986. "Social foundations of thought and action". *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Barbier, J. M. 2009. « Voies pour la recherche en formation ». *Éducation et didactique*, (3-3), p. 120-129.
- Becerril-Ortega, R. 2023. « Une caractérisation des processus d'expérimentation-Apprendre à affronter l'incertitude ». *Travail et Apprentissages*, (1), p. 40-64.
- Benet Rivière, J. 2020. « Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, vol. 151, p. 45-64.
- Bluteau, M. 2021. « Expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative ». *Intégration pédagogique des TIC*, [en ligne].
- Boutinet, J. P. 2009. L'adulte en quête de reconnaissance par la validation de ses expériences. In Bélisle, R., & Boutinet, J. P (dir). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?*. Les Presses de l'Université de Laval, p. 213-240.
- Castel, R. 2013. *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu: Travail, protections, statut de l'individu*. Média Diffusion.
- Cosnefroy, L. 2010. « L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes ». *Savoirs*, (1), p. 9-50.
- Cornand, R. 2022. « Les autres en moins : les étudiant·es en sciences de l'éducation face à l'enseignement à distance ». *Raisons éducatives*, vol. 26, p. 175-195.
- D'Agostino, A. ; Galli, C. ; Melnik-Olive, E. 2021. Recours à la formation et aspirations professionnelles. Quels effets de la crise sanitaire sur les projets et aspirations professionnels ?, Rapport d'études DARES, n°016.
- Danse, C. ; Faulx, D. 2021. *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?*. De Boeck Supérieur.
- Depoilly, S. ; Maillard, F. 2020. Enseignement professionnel et continuité pédagogique : omissions politiques et impasses pédagogiques, in Bonnéry, S. ; Douat, E (dir). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute, p. 85-99.
- Dubruc, N. ; Bannout, F. 2023. Impact de l'utilisation d'outils numériques dans le secteur de la santé sur le pouvoir d'agir des aidants informels. Communication au colloque Pouvoir d'agir des usagers: bilan et perspectives de la démocratie en santé, CNAM.
- Duc, B. 2016. « Quand les interactions en formation renforcent les inégalités ». *Formation emploi*, vol. 133, p. 177-197.
- Dujoncquoy, S. ; Palierne N. ; Paroche W. 2021. Étude des impacts de la crise sanitaire liée à la COVID-19 sur l'organisation du travail et les pratiques professionnelles au sein de la formation professionnelle continue dispensée par les Maisons Familiales Rurales (MFR), Rapport d'études DARES, n°018.
- Filliettaz, L. ; Bimonte, A. ; Koleï, G. et al. 2021. « Interactions verbales et formation des adultes ». *Savoirs*, 56(2), p. 11-51.

- Gimonet, J. C. 2008. *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance : des maisons familiales rurales*. L'Harmattan.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Editions de minuit.
- Guillaud, E. ; Dondeyne, C. ; Taillens, M. et al. 2021. « Covid-19 : l'université à l'épreuve du télétravail. Une organisation fragmentée ». *Sociologies pratiques*, n° 43, p. 73-82.
- Guillaumin, C. 2009. « La réflexivité comme compétence: Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation ». *Cahiers de sociolinguistique*, (1), p. 85-101.
- Jean, A. 2008. Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM? Quels gestes professionnels d'ajustement en situation de classe? Quelle utilisation pour leur développement professionnel? Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Jézégou, A. 2019. *Traité de la e-formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
- Lerbet, G. 1993. *Système, personne et pédagogie: une nouvelle voie pour l'éducation*. ESF éditeur.
- Lator, C. ; Benetti, A. C. 2023. Chapitre conclusif. L'organisation du travail au temps de confinement. Un effet de loupe sur les enjeux d'une école pour tous, in *Les nouvelles formes du travail scolaire: Changer l'école pour la renforcer?*, p. 245-256.
- Losego, P. ; Durler H. 2023. « L'enseignement dévoré par les devoirs ». *Revue des sciences sociales* [En ligne]. Vol. 69.
- Massip, C. 2000. *Evolution des publics en alternance et de la professionnalité du formateur*. L'Harmattan.
- Maubant, P. 2004. *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.
- Maury, Y. ; Hedjerassi, N. 2020. « Empowerment, pouvoir d'agir en éducation: À la croisée entre théorie (s), discours et pratique (s) ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 66(3), p. 3-13.
- Mercier, C. ; Lefer Sauvage, G. 2022. « L'école à l'heure de la COVID-19 : des constats de pratiques vers une nouvelle forme scolaire ? ». *Formation et profession*, vol. 30, p. 1-14.
- Minassian, L. 2015. « Deux configurations pédagogiques de l'alternance. Lycée agricole ou maison familiale rurale ». *Diversité*, vol. 180, p. 95-99.
- Olry, P. 2000. La gestion des composantes temporelles pour se former au travail. Thèse de doctorat, Paris, CNAM.
- Oudet, S. F. ; Cartaut, S. 2022. « Environnements d'apprentissage et design capacitant: enjeux pour l'enseignement et la formation en contexte de crise. Introduction ». *Phronesis*, (11), p. 1-5.
- Papadopoulou, M. 2022. « Penser l'imprévisibilité dans les dispositifs des formations ouvertes et à distance ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (66).
- Perrenoud, P. 1999. « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». *Éducation permanente*, 140(3), p. 123-144.
- Pineau, G. 1991, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Courtois, B. ; Pineau, G. (dir), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 29-40.
- Poizat, G. ; Durand, M. 2017. « Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique: état des lieux critique et prospectif ». *Raisons éducatives*, (1), p. 19-44.
- Réau, B.(coord). 2021. Formations et emplois en temps de crise sanitaire : le cas du secteur du tourisme et loisirs. Rapport d'études DARES, n°015.
- Romani, C. 2021. L'impact de la crise sanitaire sur les entreprises et leurs organismes de formation. Résultats d'une enquête auprès d'acteurs de terrain fin 2020. Rapport d'études DARES, n°014.

Romero, M. ; Heiser, L ; Chiardola, A ; Faller C. « Poursuivre le programme ou assurer l'engagement ? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie ». *Formation et profession*, 28(4), p. 1-15.

Sonntag, M. 2019. « La formation continue des adultes en France: des repères ». *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), p. 101-122.

Varga, R. 2013. « Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation ». *Distances et médiations des savoirs*, [En ligne], 1.

Villiot-Leclercq, E. 2020. « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. Distances et médiations des savoirs ». *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 30.