DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2021.11715

LE NUMÉRIQUE : UNE OPPORTUNITÉ POUR CONVIER LE TRAVAIL DANS LA FORMATION ET LA FORMATION DANS LE TRAVAIL ?

Sephora Boucenna – enseignante chercheure à l'Université de Namur - Belgique

Introduction

L'alternance « s'inscrit dans une conception éducative cherchant à dépasser le clivage, voire la rupture séculaire entre le monde scolaire et le monde réel » (Maubant et Roger, 2014, p. 10). Comme le défendent ces deux auteurs, l'alternance désigne un mouvement pédagogique qui vise à dépasser les frontières entre des univers fortement clivés, définis par des systèmes normatifs qui se situent aux antipodes dans la mesure où l'enseignement et, plus tard, un certain format de la formation, sont définis en négatif, hors de la vie « réelle » pour soustraire les « apprenants » aux contingences sociales et aux influences potentielles. Toujours pour Maubant et Roger, « *penser l'alternance en formation, c'est donc interroger le rapport entre l'école et la vie selon une grille de lecture qui définit deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive), trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde de l'activité sociale et professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation scolaire, l'éducation sociale et professionnelle* » (Maubant et Roger, 2014, p. 14). Cette manière de définir l'alternance en s'intéressant aux finalités de l'activité, aux territoires investis et aux temporalités nous amène à établir un lien avec la notion d'espace d'activité. Notre hypothèse est que le dispositif de formation à l'accompagnement (présenté dans cet article) développant des compétences d'analyse des pratiques professionnelles avec la médiation d'un instrument numérique d'annotation vidéo est fondé sur un principe d'alternance entre des espaces d'activités différents.

Le présent article constitue un témoignage réflexif d'une enseignante du supérieur sur un dispositif de formation mené lors d'une première expérience. Ce dernier mobilise des ressources vidéos et numériques qui ouvrent de nouvelles perspectives à la notion d'alternance. L'exercice réflexif donne à voir, non pas des modèles théoriques qui ont consciemment piloté l'élaboration du design pédagogique du dispositif, mais des ressources théoriques qui permettent d'analyser et de faire émerger une logique opérative faisant se croiser des espaces d'activités divers dans le contexte particulier de ce Master de spécialisation en accompagnement des professionnels.

Cet écrit est construit en deux parties. Dans la première partie, nous situons le contexte et décrivons le dispositif de formation d'un programme de master de spécialisation en accompagnement des professionnels. Dans la deuxième partie, nous présentons deux cadres théoriques qui nous permettent d'étayer notre hypothèse. Le premier concept développé est celui d'espace d'activité, repris à Barbier (2011) et Pham Quang (2017). Celui-ci nous amène à remplacer les notions de territoires et de temporalités développées par Maubant et Roger. Le second apport théorique est le produit de l'analyse des espaces d'activités variés dans lesquels l'apprentissage professionnel est visé ou dans lesquels il se produit et la fonction remplie par le travail dans ces mêmes espaces d'activités. Cette deuxième partie se termine par une analyse du dispositif de formation au regard de ces deux apports théoriques, proposant une vision intégrative de l'alternance, qui ne serait plus convoquée pour interroger le caractère clivé des modes académiques et professionnels mais pour utiliser le potentiel de leur articulation.

Le dispositif de formation
Contexte - Le master de spécialisation en accompagnement des professionnels

Le dispositif de formation décrit et analysé dans cet article prend place dans le programme de master de spécialisation - de 60 crédits - en accompagnement des professionnels de l'éducation, du management, de l'action sociale et de la santé (MAPEMASS). Ce dernier est un programme universitaire diplômant (financement selon les règles de la formation initiale), destiné à des professionnels en activité possédant déjà un master. Il présente de nombreuses caractéristiques des programmes de la formation continue. En effet, il est proposé en horaire décalé, les enseignants qui y interviennent s'inscrivent dans les options d'une pédagogie pour adultes et les évaluations sont constituées essentiellement de travaux à réaliser en groupe ou individuellement. Les finalités du MAPEMASS ne sont pas tant de diplômer que de répondre à un besoin de professionnalisation d'acteurs sociaux impliqués dans des tâches de coordination et de gestion d'équipes de professionnels.

Le MAPEMASS est porté par l'Université de Namur (UNamur) qui l'organise en partenariat avec l'Université de Mons (UMons) et la Haute Ecole Henallux. Même si les trois partenaires ont conscience qu'ils appartiennent et se revendiquent d'épistémologies différentes et d'approches diversifiées de l'accompagnement des professionnels, ils décident de s'associer pour proposer ce master de spécialisation dès septembre 2017. Par ailleurs, des experts internationaux sont très présents dans le programme, apportant aussi une diversité culturelle aux contenus dispensés. Ces derniers ont été identifiés grâce aux partenariats de l'UNamur avec la Haute Ecole pédagogique de Lausanne et des professeurs et des intervenants issus de l'Université de Rouen, de l'Université de Corse, de HEC Montréal, des Hôpitaux de Paris et de l'Institut Fédéral de Formation Professionnelle en Suisse.

Les étudiants qui s'y inscrivent sont des professionnels qui travaillent dans les secteurs de la santé, du social, du non marchand, du marchand, de l'entrepreneuriat social, des administrations publiques, de l'éducation et de la formation. Une des deux conditions d'inscription est de posséder une expérience dans la gestion d'équipe ou dans la formation pour adultes. Tous ces étudiants, réunis dans des promotions composées de 21 à 25 professionnels, sont donc issus d'univers professionnels diversifiés. Pourtant, ils partagent tous un même objet : l'accompagnement des professionnels dans leur développement et dans l'appropriation et la maitrise de leur environnement de travail.

Les objectifs pédagogiques du MAPEMASS visent le développement de compétences 1) de conception, de mise en œuvre et de régulation de dispositifs d'accompagnement innovants, 2) d'impulsion et de gestion du changement, d'animation de démarches et de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, 3) de développement de nouveaux savoirs (recherche et création de savoirs) et enfin, 4) d'intégration des dimensions éthique et déontologique dans les démarches d'accompagnement.

Parmi les diverses unités d'enseignement (UE) du programme, trois sont dédiées à l'analyse des pratiques professionnelles, à l'analyse de l'activité et aux pratiques réflexives et une quatrième est consacrée aux processus mentaux et interactionnels caractérisant l'accompagnement. Dans cet article, nous présentons un dispositif de formation et d'évaluation développé dans l'unité d'enseignement (UE) intitulée « L'accompagnement : entre enquête et gestion de l'incertitude ». Cette UE invite les étudiants dans une activité d'intégration des contenus de trois UE dédiées à l'analyse des pratiques professionnelles. Cette intégration se fait par la constitution d'un matériau d'analyse (entretiens d'accompagnement menés et filmés par chaque étudiant selon les principes de l'analyse de l'activité, de l'analyse des pratiques en groupe ou encore des pratiques réflexives) et par l'analyse des entretiens d'autres étudiants en mobilisant les concepts développés dans l'UE et les apports des trois autres UE dédiées à l'analyse de pratique professionnelle (APP).. Le tout, médiatisé par une plateforme numérique sur laquelle les étudiants postent leurs entretiens et analysent par écrit les entretiens des pairs.

Objectifs et démarches pédagogiques de l'unité d'enseignement « analyse de l'activité »

L'UE « Analyse de l'activité » est proposée dans une famille d'UE aux cotés de l'UE « Analyse des pratiques professionnelles » et de l'UE « Pratiques réflexives ». Les objectifs pédagogiques opérationnels pour cette unité d'enseignement visent à outiller les étudiants de manière à ce qu'ils soient capables de

maitriser la conduite de démarches d'analyse de l'activité dans une visée de recherche (recueil de matériaux) mais aussi dans une visée d'accompagnement du développement professionnel, et cela, en détournant partiellement l'usage premier de certains protocoles pour les centrer sur des aspects d'analyse des pratiques professionnelles. Les protocoles travaillés sont l'autoconfrontation (Theureau, 1992, 2004, 2010), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1989, 1994, 2008, 1997), l'instruction au sosie (Clot, 2001 ; Oddone, 2015) et une méthodologie très fortement inspirée de l'autoconfrontation mais qui y associe des éléments de l'entretien d'explicitation et que nous avons nommée l'entretien de rétrospection (Boucenna, 2012). À travers cette unité d'enseignement, il est aussi question de faire connaitre les principes qui pilotent l'analyse de l'activité. Mais pourquoi s'intéresser à l'activité et à son analyse dans un master en accompagnement des professionnels ? S'intéresser aux professionnels invite nécessairement à s'intéresser au travail et plus particulièrement au « travail réel » (Leplat et Cuny, 1974 ; Obredane et Faverge, 1955). Cet intérêt pour le travail réel conduit à l'approcher selon une épistémologie de l'activité (Dujarier et al., 2016). Admettre que « le travail ne se déroule jamais comme il est prévu et que les opérateurs contribuent à la conception du travail », c'est considérer que l'humain ne peut être réduit à un « applicateur », que le travail ne peut être approché comme une succession de gestes mécaniques opérants et performants de par leurs enchainements, que l'humain est nécessaire avec ses apports culturels : la créativité, l'investigation, la transformation, et dès lors l'adaptation des gestes à réaliser pour que les finalités de la tâche soit rencontrées. Par conséquent, il est question de diversité et de singularité car les humains construisent une diversité de possibilités d'agir face à l'incertitude à laquelle ils sont confrontés, chacun va incarner cette diversité de manière unique.

En effet, en travaillant l'analyse de l'activité, nous abordons une des ressources possibles de l'accompagnement. Les étudiants sont donc aussi invités à identifier ce qui est commun aux notions « d'analyse des pratiques professionnelles », « d'analyse de l'activité » et « de pratiques réflexives » dans les pratiques de l'accompagnement.

Le dispositif pédagogique de chacune de ces trois UE articule diverses activités que l'on peut présenter selon une organisation en quatre temps. Les étudiants sont mis en situation de vivre en tant que participants les divers protocoles dans un premier temps puis de les vivre en tant qu'animateurs ; ce sont des temps expérientiels en classe. Ils sont ensuite invités à lire des articles et des extraits d'ouvrages qui constituent des référents aux protocoles vécus. Ce sont des temps d'appropriation et de réflexion chez soi. Ils sont ensuite conviés à mettre en œuvre les protocoles dans leurs espaces professionnels respectifs, à constituer des traces de ces temps où ils éprouvent les dispositifs. Ce sont les temps de réinvestissement réfléchi des dispositifs sur leur terrain de travail. Ils sont enfin invités à analyser ce qu'ils ont investi, la manière dont ils se sont approprié les protocoles, les objectifs que ces protocoles ont permis de poursuivre et les effets perçus sur les publics respectifs. Ce sont les temps de recul et d'analyse.

La ressource numérique est convoquée dans une quatrième UE, intitulée « L'accompagnement – entre gestion de l'incertitude et enquête ». Dans cette dernière, il s'agit d'approcher les gestes mentaux mis en œuvre lors d'un certain type d'accompagnement qui utilise des ressources reprises à l'analyse de l'activité. Il s'agit donc de réinvestir des ressources d'analyse de l'activité étudiées dans cette première UE et mises en perspectives dans deux autres UE (analyse des pratiques et pratiques réflexives). Dans le paragraphe suivant nous présentons le dispositif pédagogique qui s'enrichit de la ressource numérique.

Dispositif d'analyse de l'activité, supports vidéo et plateforme numérique

L'UE intitulée « L'accompagnement entre enquête et gestion de l'incertitude » invite les étudiants à transférer sur leur lieu de travail au moins une des méthodologies de l'analyse de l'activité vues en cours dans la perspective de mener un entretien d'accompagnement. Les étudiants doivent filmer des entretiens d'accompagnement et en sélectionner deux menés à un mois d'intervalle. Ils postent les films d'une vingtaine de minutes sur la plateforme Webcampus supportée par le logiciel Moodle. Le premier entretien est posté dix jours après le début du cours.

Le second entretien sélectionné fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation ou de rétrospection (Boucenna, 2012). La vidéo postée la deuxième fois comprend l'entretien d'accompagnement qui apparait sur une première moitié de l'écran et l'entretien de rétrospection qui apparait sur la deuxième moitié de l'écran et cela grâce à un logiciel Ubicast. Avant de sélectionner les vidéos, chaque étudiant peut réaliser plusieurs essais. Les modalités de capture de l'information sont différentes de celle de l'autoconfrontation de l'angle habituel de captation des images. En effet, les séquences de travail sont filmées par une petite caméra harnachée au thorax de l'étudiant, filmant les scènes telles qu'elles sont vécues par l'accompagnateur et non par l'accompagné. En d'autres termes, ce ne sont pas les étudiants en train de réaliser l'activité qui sont filmés, c'est ce qu'ils voient et entendent alors qu'ils réalisent leur activité. Le principe étant de les plonger lors de l'entretien de rétrospection dans les conditions les plus proches de ce qu'ils ont vécu. Si notre choix ne s'est pas porté sur les lunettes intégrant une caméra, c'est que la portée du son n'a pas été convaincante et que notre budget ne nous le permettait pas.

Précisons que ce dispositif est tout récent et qu'il a été inspiré par le travail réalisé par Alberto Cattaneo et Elena Boldrini, auteurs présents dans ce même numéro de revue. Cependant, après en avoir retenu le principe, nous avons réalisé des aménagements sensibles.

Comme précisé quelques lignes plus haut, ces deux entretiens filmés sont postés à un mois d'intervalle sur une plateforme numérique de manière à ce que les autres étudiants puissent commenter les entretiens. Chaque vidéo postée est commentée par trois étudiants. Précisons qu'ils sont obligés de commenter six vidéos au minimum, postées par six auteurs différents sur les deux activités. La consigne qui leur est donnée se décline ainsi :

« Vous êtes invités à commenter les entretiens menés par les autres étudiants du programme (chaque vidéo sera commentée 3 fois au minimum). Ces derniers peuvent contenir des évaluations mais alors vous êtes invités à préciser quelle est la fonction de l'évaluation que vous réalisez (pour quoi faire ? qui en profite ? et comment il en profite ?).
Vous êtes surtout invités à analyser les séances d'accompagnement réalisées grâce à l'analyse de l'activité en identifiant :

- les normes présentes dans l'entretien, qu'elles soient portées par les comportements de l'accompagnateur, de l'accompagné ou que vous inférez du contexte,
- les éléments culturels qui définissent les rapports entre les protagonistes de la situation ».

Enfin, une structure de six rubriques est proposée pour les commentaires. Au lieu de laisser les étudiants commenter sur un seul registre, la ressource numérique permet de préconfigurer la nature des commentaires et de les amener à utiliser les apports conceptuels du cours pour mener une analyse. Voici les six rubriques : 1) appréciation personnelle, 2) analyse des objets de l'accompagnement, 3) analyse des démarches d'investigation, 4) analyse de l'usage de la dissonance dans l'accompagnement, 5) analyse des objets et des démarches de création dans l'accompagnement, 6) analyse du caractère (a)symétrique de la relation d'accompagnement. Voici quelques illustrations des écrits d'étudiants au regard des rubriques. Nous ne proposons pas un exemple par rubrique car cela ne constitue pas l'objet de cet article.

Annabelle[1] produit **l'appréciation personnelle** suivante sur l'entretien d'accompagnement mené par Madeleine : « *Entretien d'explicitation selon la méthode de Pierre Vermersch. Bon entretien. Climat serein, calme, bienveillant. Accompagnatrice très à l'écoute et dans le non-jugement. Aborde les choses de manière calme et positive. Non intrusive. L'accompagnatrice s'est mise en posture de retrait, discrète, elle a laissé la place à l'accompagnée. Cette dernière semblait très à l 'aise pour raconter son récit et expliciter sa situation* ». Cette rubrique n'exige pas l'usage des cadres théoriques du cours, c'est un espace ouvert, qui permet à l'étudiante de rencontrer les cadres de lecture des comportements d'autrui qu'elle mobilise. Lors de l'exercice réflexif qui clôture l'UE, les étudiants sont invités à débusquer leurs systèmes de référence et à les commenter. Cette étudiante, par exemple, a mis en saillance la dimension interpersonnelle, colorée par un climat « paisible », comme critère prégnant dans sa conception de l'accompagnement.

[1]. Chaque prénom repris dans cet article est un nom de code. Pour conserver l'anonymat des étudiants, nous leur avons attribué des prénoms fictifs.

Voici un extrait de ce qu'écrit Emilie lorsqu'elle analyse les **fonctions de l'investigation** en lien avec les **objets accompagnés** par Madeleine dans l'entretien d'accompagnement filmé « *INFLUENCER - Madeleine influence le déroulement du dispositif et elle essaye d'influencer l'accompagné : (01:41) « on va essayer d'aller voir s'il n'y a pas quand même une situation et puis, si pas on passe à une autre question »* (…). *COMPRENDRE - L'accompagnatrice essaye de comprendre la situation vécue par l'accompagné. (14:28) : « Qu'est-ce qui s'est passé au moment où tu as été te changer ? Tu te revois en train de faire le trajet ?* » (…).

Voici une dernière illustration, relative à la sixième rubrique dimension symétrique ou asymétrique dans l'activité d'accompagnement. Il s'agit de Violaine qui analyse l'entretien d'Annabelle : « *Une première asymétrie peut être relevée au moment de la définition de l'objet de l'accompagnement. Quand l'accompagnateur énumère quelques objets plus précis pour aider l'accompagnée à y voir plus clair. L'accompagnée accepte alors l'idée du « fonctionnement, oui ». Et là, l'accompagnateur précise « général ? ». Ce à quoi répond l'accompagnée : « Oui, le fonctionnement général ». Initialement, je pensais à de l'asymétrie… L'accompagnateur sait mieux que l'accompagné ce sur quoi il souhaiterait être accompagné en suggérant et ensuite en précisant. Relation symétrique perceptible au moment d'introduire l'instruction au sosie. Il y a une sollicitude de la part de l'accompagnateur quand il demande à l'accompagnée : « Est-ce que c'est ok avec toi ?… ». (…) L'accompagnateur se substitue à elle (…)* ». L'étudiante reprend les éléments du cours pour interpréter les actions de l'accompagnatrice qu'elle observe dans le cours de l'entretien d'accompagnement qu'elle analyse. La manière dont elle écrit son analyse donne à voir que l'exercice constitue une invitation à manipuler des concepts inconnus par l'étudiante et cette manipulation vise une appropriation.

Une séance collégiale introductive permet de présenter les consignes du travail à réaliser. Une séance à mi-parcours permet d'analyser les productions de commentaires à partir d'un reporting de la plateforme. Une séance finale permet de poursuivre l'analyse des commentaires.



Figure 1 : ligne du temps pour le traitement du premier entretien

La figure ci-dessus reprend la ligne du temps du traitement du premier entretien. Rappelons que le traitement du second entretien suit la même logique à l'exception d'une étape additionnelle, à savoir l'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2010) ou de rétrospection (Boucenna, 2012), ce qui amène les étudiants à réinvestir les méthodologies de l'analyse de l'activité dans une visée d'accompagnement, d'analyse des pratiques professionnelles et de réflexivité une troisième fois.

L'évaluation sommative du dispositif se présente sous la forme d'un travail qui contient deux parties. Une première partie invite les étudiants à évaluer leurs entretiens et à se positionner par rapport aux commentaires évaluatifs. Ils répondent aux questions suivantes : Qu'est-ce qui est évalué ? Quels sont les critères mobilisés ? Sont-ils étayés ? Quelles pistes de réflexion cela vous amène à développer ? Quels points de vigilances faut-il souligner ? »

La deuxième partie de l'évaluation les invite à produire une synthèse des six analyses réalisées par les autres étudiants sur leurs vidéos. Ils doivent alors produire un écrit qui met en perspective les analyses avec les apports conceptuels du cours. Les synthèses produites ont pris des volumes et des formes variées. Certaines productions mettaient l'accent sur un argumentaire pour commenter les évaluations et les analyses des pairs, d'autres ont développé plus spécifiquement un des aspects de l'accompagnement, d'aucuns ont confronté les analyses des six pairs à leur propre analyse.

Evaluation du dispositif

Ainsi s'est constitué un matériau pour l'évaluation du dispositif assez diversifié et riche. Nous avons recueilli l'ensemble des entretiens d'accompagnement postés sur la plateforme, puis les analyses produites sur les accompagnements (commentaires postés sur la plateforme), ensuite l'évolution des commentaires par étudiant entre les six commentaires postés, enfin les productions réalisées pour l'évaluation sommative. Consciente de mon implication en tant que professionnelle (enseignante des quatre UE), je ne me suis pas autorisée à développer des questions de recherche à partir de ce matériau ; par contre je dispose du matériau nécessaire pour évaluer la cohérence entre les ressources déployées et les objectifs poursuivis dans les quatre UE. Ce matériau étant fraichement recueilli, cet article ne présente pas les résultats de l'évaluation qualitative en cours de réalisation car ce n'est pas son objet. L'évaluation sera présentée dans un prochain article. Le seul commentaire qu'il est possible de produire est le degré d'implication des étudiants et la qualité de maitrise des concepts de l'UE en comparaison aux deux précédentes promotions.

Dimensions éthiques : le cadre de sécurité de l'espace interactionnel

Pour développer un dispositif aussi complexe de formation, dans lequel les étudiants se dévoilent dans leur intimité professionnelle et scolaire, les dispositifs de formation de plusieurs UE ont été pensés de manière à sécuriser l'espace interactionnel. Pour y parvenir, j'ai décidé de ne pas participer à l'évaluation sommative de la première UE du cursus (il s'agit d'une 5ème UE intitulée « Formes et objets de l'accompagnement »), même si j'y donnais 18 heures de cours en tant qu'enseignante cotitulaire. Une relation d'accompagnement et de coaching a pu naitre dans cet espace un peu particulier d'interactions. Les étudiants se sont sentis écoutés et soutenus dès leur entrée dans un programme universitaire, et plus spécifiquement au regard de leur réalité de reprise d'études. J'ai proposé d'inscrire nos interactions dans un environnement sécurisé par un contrat de confiance dans les quatre UE concernées. Celui-ci est pensé en dix points :

« Pour que le groupe puisse s'engager dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles, il faut à ses membres un contexte ressenti par chacun comme sécurisant. Pour permettre ce sentiment, les membres du groupe s'engagent à :

1. Écouter autrui avec un présupposé positif. On retiendra de cette parole ce qui nous permet de grandir, de nous développer, de nous interroger. Le groupe n'est pas un espace qui cultive la polémique.
2. Lorsqu'un membre s'exprime, personne ne lui coupe la parole, chacun l'écoute jusqu'au bout de son expression. Chacun évitera les apartés.
3. Je n'exprime aucun jugement sur les faits relatés par l'autre, ni sur ses gestes professionnels, ni sur sa posture, ni sur son identité professionnelle, ni sur ses enjeux, ni sur ses valeurs…
4. Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique :
   a. chaque personne est un tout que l'on ne peut réduire à une de ses parties, si importante soit-elle ;
   b. chaque personne est unique, chaque situation est unique et il ne faut pas séparer la personne de sa situation ;
   c. chaque personne est experte de ce qu'elle vit. Elle est la seule habilitée à juger de ce qu'il est possible d'expérimenter ou non dans les situations professionnelles qu'elle vit. Chaque participant (y compris soi-même) est un expert et un professionnel.
5. Chaque séance d'analyse des pratiques professionnelles se tient à huis clos : personne ne quitte la séance avant sa clôture et personne n'entre en cours. Les portables (sauf cas de

force majeure) seront éteints.

6. À tout moment de la séance, il est possible de demander un temps méta (qui sera immédiatement effectif ou reporté ultérieurement si l'animateur évalue la nécessité de ne pas rompre une dynamique propre à une activité).
7. La confidentialité est d'usage. Ce qui s'échange au sein de la formation ne s'exporte pas (n'est pas rapporté) à des personnes étrangères à la formation.
8. L'animateur, tout comme l'ensemble des membres du groupe, s'assure de l'application du présent contrat tout au long de la séance.
9. Le groupe a conscience de la nature apprenante des situations d'analyse des pratiques professionnelles. Le groupe chemine donc et apprend.
10. Le groupe se donne des temps de régulation. »

A ces dix points, les étudiants pouvaient proposer d'autres éléments ressentis comme sécurisants. Ce ne fut pas le cas pour le groupe dont il est ici question.

Relations entre travail, apprentissage et alternance

Après avoir présenté le dispositif de formation et d'évaluation, cette partie de l'article présente des notions théoriques qui nous ont permis de produire, *a posteriori*, une analyse réflexive sur le dispositif présenté. Si nos propos ne traitent pas de l'alternance de manière plus standardisée, les théories mobilisées dans les lignes qui suivent visent à présenter la relation établie entre le travail, c'est-à-dire l'activité professionnelle, et l'apprentissage dans un contexte très particulier de l'alternance qui réunit des espaces d'activités, initialement bien discriminés et pour lesquels les contours sont franchis.

La notion « d'espace d'activité »

Barbier définit la notion d'activité (au singulier) comme « une transformation du monde, obligatoirement située dans un temps et dans un espace. Elle comporte de fait une dimension historique et dynamique. » (Barbier, 2011, p. 25). Ce même auteur définit les activités (cette fois-ci au pluriel) comme des « composantes de l'activité humaine susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit » (Barbier, 2011, p. 26).

Nous déduisons des extraits cités ci-dessus que l'activité est définie comme un agir produit par un sujet sur son environnement ; agir qui est contextualisé temporellement, spatialement et socialement. Nous retenons aussi qu'une même activité peut se décliner en différentes familles d'activités ; chacune de ces familles étant organisée autour de constantes processuelles mais aussi culturelles. Ces différentes familles d'activités « entretiennent entre elles des relations d'associations mutuelles au sein de l'activité d'un même sujet » (Barbier, 2011, p. 26). C'est dans la notion d'association d'activités que Barbier propose une illustration de la manière dont peuvent s'illustrer ces « activités » (notion déclinée au pluriel) : « *Au sein de leur activité, les mêmes sujets se trouvent fréquemment engagés en même temps dans des activités relevant de différents* ***espaces****, notamment des activités mentales, des activités de communication et des activités de transformation du monde physique externe* » (Barbier, 2011, p. 33). Nous prolongeons la pensée de Barbier, que dans une « activité d'enseignement », par exemple, nous pouvons repérer des « activités mentales » (à savoir, tout ce qui relève des processus mentaux se caractérisant par une action du sujet sur son environnement perceptuel, analytique, identitaire et décisionnel), des « activités de communication » (à savoir, tout ce qui relève des interactions verbales et non verbales engagées par l'enseignant lors de son activité d'enseignement pour agir sur son environnement), des « activités motrices » (à savoir, tout ce qui relève des mouvements produits par l'enseignant durant son activité d'enseignement). Les familles d'activités citées ci-dessus, qui permettent de décliner l'activité d'enseignement, ne sont pas exhaustives, elles occupent un statut d'illustration de ce que recouvre la notion « d'activités ».

Pour Barbier la notion « d'activités » peut être définie comme « association d'activités » et comme association d'« espaces d'activités » puisqu'elle remplace « association d'activité » par « espace d'activité » (Barbier, 2011, p. 34). Dès lors « l'activité mentale » ou « l'activité de communication » correspondent chacune à un espace d'activité spécifique.

Cependant, toujours dans le même ouvrage, Barbier va définir la notion « d'espace d'activité » et va distinguer deux dimensions, différentes de l'usage précédent. Il s'agit pour nous de deux autres fonctions de cette notion. « *On peut distinguer deux types d'espaces d'activités. Les espaces construits pour l'activité des sujets : on est alors proche des notions de dispositif ou de situation. Les espaces construits dans et par l'activité des sujets : on est alors proche des notions d'investissement d'activité et de subjectivation des espaces sociaux.* » (Barbier, 2011, p. 64)

Ces deux dernières approches de la notion d'espace d'activité, nous les retrouvons dans la recherche doctorale de Long Pham Quang (dirigée par Barbier) portant sur le traitement des émotions par les stagiaires aspirants agents mortuaires dans le contexte des premiers instants de formation pratique (équivalent de stages). Pham Quang écrit : « *ce dispositif de FAE*[2] *peut être analysé comme un espace d'activité (Barbier, 2011) construit pour des sujets (offre de signification) et nous nous intéressons à l'activité même des sujets investissant ce dispositif (construction de sens) qui a pour caractéristique d'être à la fois espace de travail et de formation. À ces deux types d'espaces, s'en associe un autre selon nous, que l'on peut identifier comme un espace de subjectivation* » (Pham Quang, 2012, p. 35). Lorsque Pham Quang convoque la notion d'activité comme un espace de « travail » ou comme un espace de « formation », c'est pour désigner une « situation » particulière que constitue la participation de l'aspirant agent mortuaire à la préparation des corps en chambre mortuaire sous la direction des agents mortuaires experts. C'est donc pour désigner une situation équivalente à un « stage » dans un programme de formation en alternance. Par contre lorsque Pham Quang écrit que le troisième espace peut être identifié comme un espace de subjectivation, il convoque la deuxième définition écrite par Barbier.

Quant à nous, nous proposons d'aborder la notion d'espace d'activité à partir d'une synthèse et d'un développement des propos des deux auteurs cités dans les lignes qui précèdent. Un espace d'activité construit pour l'activité des sujets est aussi un espace investi par ces mêmes sujets, c'est-à-dire un espace dans lequel se construit et s'exprime la subjectivité des sujets dans un environnement porteur de normes et de traditions culturelles. Il s'agit alors d'identifier comment chacun investit l'espace d'activité en construisant du sens et en interagissant compte tenu de ces normes et de ces modes culturels. Comment chaque sujet agit-il sur son environnement perceptuel, analytique, identitaire et décisionnel ? Comment chaque sujet réfléchit-il, construit-il du sens, communique-il et se comporte-il dans un environnement aménagé par des acteurs pour agir sur d'autres acteurs ? L'espace d'activité serait-elle une notion qui permet de situer temporellement (historiquement), géographiquement, fonctionnellement et culturellement une activité portée par un consensus social quant aux produits attendus des interactions ? C'est notre hypothèse.

L'espace d'activité à dominante productive comme espace de transformation

Nous présentons dans ce paragraphe le cadre théorique qui supporte nos choix pédagogiques et d'ingénierie de formation. L'approche de l'alternance que nous avons conviée définit une relation particulière entre l'apprentissage et le travail. Pour étayer notre propos, nous présentons d'abord de manière panoramique la fonction que remplit le travail dans l'apprentissage au regard des différents « espaces d'activités » dans lesquels l'apprentissage se produit ou est censé se produire. Cette présentation permettra de comprendre la fonction dominante du travail dans le dispositif de formation de l'UE « L'accompagnement : entre enquête et gestion et de l'incertitude » et le rôle du numérique dans ce que nous définissons comme un dispositif en alternance.

Rabardel et Pastré (2005) distinguent « l'activité productive » de « l'activité constructive ». La première désigne l'activité de production de tâches alors que la seconde désigne l'ensemble des activités visant le développement « *des ressources internes ou externes du sujet : les instruments dans leurs composantes psychologiques et matérielles, les compétences et conceptualisations développées à partir de et pour l'activité productive d'élaboration de ressources* » (Rabardel et Samurçay, 2006).

En recensant les diverses opportunités d'apprentissage professionnel, nous avons interrogé la nature des situations dans lesquelles les sujets apprennent de manière à s'outiller pour leur profession. Trois cas de figure émergent, mettant en scène des espaces d'activité (Barbier, 2011 ; Pham Quang, 2017)

[2] FAE - Formation d'Adaptation à l'Emploi d'une durée de huit jours alternant formation pratique et formation théorique

contrastés poursuivant des logiques différentes et soumis à des référentiels normatifs s'inscrivant dans des enjeux parfois incompatibles : 1) les apprentissages qui se produisent dans la situation de travail, 2) les apprentissages qui se produisent hors de la situation de travail et enfin, 3) les apprentissages qui se produisent à l'intersection ou à l'union de la situation de travail et de la situation hors du travail.

Lorsque la situation de travail (où l'activité est à dominante productive) devient un espace d'apprentissage, ce dernier peut avoir été anticipé ou pas. Dans les situations où il a été anticipé, l'objectif de l'activité qui se situe dans le travail n'est autre qu'une transformation des personnes pour qu'elles se conforment ou se socialisent selon des normes comportementales, mentales et interactionnelles définies par des acteurs différents des sujets apprenants. Le travail remplit alors une fonction *d'environnement* propice et pertinent à l'apprentissage visé. On peut répertorier, par exemple, les espaces d'activité suivants : le tutorat, le mentorat, le parrainage, la formation par le travail sans espaces formels d'enseignement de type scolaire (fermes pédagogiques, entreprises familiales). En plus de la socialisation aux différentes normes, l'activité permet d'assoir une position, un statut, de définir une « place » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 42) reconnue par soi et autrui. Dans les situations de travail où l'apprentissage n'a pas été planifié, le travail remplit la fonction de *finalité*. L'objectif de l'activité est la production. L'apprentissage est produit par le caractère incertain de la situation que vit le travailleur. Pour que la production puisse se réaliser, les habitudes d'activité doivent se transformer (Barbier, 2011 ; Dewey, 2006 ; Schön, 1994). L'apprentissage est l'effet du travail. Ces situations présentent des obstacles au professionnel qui ne sont pas spontanément solubles ou qui correspondent à des besoins de création de nouvelles ressources.

L'espace d'activité à dominante constructive comme espace de transformation

Lorsque l'apprentissage professionnel est organisé dans des situations qui se situent hors du travail, avant que la personne n'y soit confrontée, la fonction dominante du travail est d'être un *but*. Il s'agit ici de tous les espaces d'activité de formation curriculaire, qu'elle soit initiale ou continue. Tout comme la situation d'apprentissage anticipée à partir d'une situation de travail, l'objectif de l'activité n'est autre qu'une transformation des personnes pour qu'elles adoptent les normes comportementales, mentales et interactionnelles définies par des acteurs autres que les sujets apprenants. Dans ce cas de figure l'environnement d'apprentissage est compartimenté alors que dans la situation de travail, l'environnement d'apprentissage est complexe.

Lorsque l'apprentissage professionnel est organisé dans des situations qui se situent hors du travail, après que la personne y ait été confrontée comme c'est le cas dans l'outplacement, les modules de recherche d'emploi, la validation des acquis de l'expérience (VAE), les dispositifs de recrutement ou encore le job coaching, le travail remplit la fonction dominante de *norme*, c'est-à-dire de référent. L'objectif de l'activité est celui de la régulation, de la remédiation et/ou de la reconnaissance des acquis.

A l'intersection, des espaces d'activités à dominante productive et constructive

Lorsque l'apprentissage professionnel est pensé à l'intersection ou à l'union de la situation de travail et de la situation d'apprentissage hors du travail, nous identifions deux fonctions dominantes.

Si les objectifs des activités dans lesquelles sont censés se produire les apprentissages relèvent de la socialisation aux normes techniques, culturelles, langagières et sociales, alors le travail remplit la fonction *d'objet d'apprentissage*. C'est le cas pour les espaces d'activité de stages en formation initiale, des dispositifs de simulation, de la formation qui se définit en alternance et de la création d'artéfacts (Rabardel et Samurçay, 2006), c'est-à-dire de ressources. Le transfert des acquis d'apprentissages, qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux, produits dans la formation scolaire (c'est-à-dire l'espace de formation formel) est planifié vers l'espace de l'activité professionnelle.

Si par contre, les objectifs des activités dans lesquelles sont censés se produire les apprentissages relèvent de l'intelligibilité (compréhension grâce à l'analyse), les transformations comportementales et interactionnelles sont un effet possible de la compréhension des composantes de la situation et des liens entre les composantes. Le travail remplit alors une fonction de *matériau*. C'est le cas d'une

quantité certaine de dispositifs qui tentent d'établir des passerelles entre les réalités et les systèmes normatifs des mondes du travail et des mondes de la formation comme les diverses démarches ou dispositifs « d'Analyse des Pratiques Professionnelles », y compris celles qui mettent l'accent sur « l'Activité Réflexive » et « l'Analyse de l'Activité », le « Codéveloppement Professionnel par le Groupe de Pairs », « l'Action Learning », les « Apprentissages par Problèmes », les « Apprentissages par équipe », les « Apprentissages par cas », « l'activité d'Accompagnement », les « Supervisions et intervisions » ou encore les « Cercles de Legs ». Tous ces espaces d'activité s'inscrivent dans une logique où l'apprentissage professionnel est envisagé à la fois comme une action volontaire et planifiée, nécessitant la médiation d'un tiers et à la fois comme le produit d'un environnement porteur de normes, présentant ses contraintes et ses leviers et hors duquel les transformations visées ne peuvent s'opérer ou surtout perdurer car elles auraient été produites dans un espace désincarné.

Ci-dessous un tableau qui reprend en synthèse les relations entre l'espace d'activité dans lequel se produit (ou est censé se produire) l'apprentissage, la nature de l'environnement dans lequel se produit l'apprentissage ou dans lequel il est censé se produire, la nature des objectifs poursuivis par l'activité ainsi que les auteurs de ces objectifs et la fonction dominante du travail dans ces espaces d'activité. Précisons que le point de vue adopté dans cette modélisation ne relève pas d'une approche par la subjectivité des acteurs, mais par une approche qui s'intéresse à l'activité au travers des constructions de sens sociales et collectives.

	Dans la situation de travail		A l'intersection ou à l'union de la situation de travail et de la situation hors du travail		Hors de la situation de travail	
	Situation anticipée et planifiée	**Situation non anticipée ou planifiée**			**Avant la situation de travail**	**Après la situation de travail**
Fonction dominante du travail	Le travail comme un **environnement**	Le travail comme une **finalité**	Le travail comme un **matériau**	Le travail comme un **objet**	Le travail comme un **but**	Le travail comme une **norme**
Espaces d'activité	❖ Tutorat ❖ Mentorat ❖ Parrainage ❖ Formation par le travail sans enseignement (fermes pédagogiques, entreprises familiales)	❖ Situations présentant des obstacles, non spontanément solubles ❖ Création de nouvelles ressources	❖ Dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles et démarches réflexives ❖ Codéveloppement professionnel par le groupe de pairs ❖ Action Learning ❖ Apprentissage par problèmes ❖ Apprentissage par équipe ❖ Apprentissage par cas ❖ Analyse de l'activité (Instruction au sosie, Entretien d'explicitation, Autoconfrontation simple et croisée) ❖ Accompagnement ❖ Supervision / intervision ❖ Cercle de Legs	❖ Stages ❖ Simulations ❖ Formation en alternance ❖ Création de ressources	Formations curriculaires (FI ou FC)	❖ Outplacement ❖ Modules de recherche d'emploi ❖ Validation des acquis de l'expérience ❖ Dispositifs de recrutement ❖ Job coaching
Nature de l'environnement	Complexe	Complexe	Compartimenté	Complexe	Compartimenté	Compartimenté
Nature des objectifs de l'activité	Objectifs de transformation	Objectifs de production	Objectifs d'intelligibilité (de compréhension)	Objectifs de socialisation	Objectifs de transformation	Objectifs de régulation, de remédiation et/ou de reconnaissance
Auteur des objectifs	Autrui	Soi	Soi Soi et autrui Autrui	Autrui	Autrui	Autrui Soi et autrui

Tableau 1 - Espaces d'activité, fonction dominante du travail et apprentissage professionnel

L'UE analysée dans cet article a été conçue pour développer des apprentissages dans un espace d'activité qui possède à la fois les normes et les codes culturels propres aux univers professionnels des étudiants et les normes et les codes culturels de l'espace hors du travail ; c'est-à-dire de l'espace d'activité de formation et de développement professionnel.

Alternance et espace d'activité

Boutinet relève combien dans l'ouvrage de Zaouani-Denoux et Mazalon (2019) l'organisation d'une « *formation en ou par l'alternance remet en cause la situation dichotomique de l'école juxtaposée au travail en favorisant l'intelligibilité des situations de travail dans ce qui fait leur singularité. Une telle organisation est donc entrevue comme pédagogie active d'intégration des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels, susceptibles d'être verbalisés dans des récits d'expérience. Ceux-ci permettent de développer des capacités d'analyse de situations porteuses d'un apprentissage vicariant, encourageant l'étudiant à se substituer au professionnel pour devenir professionnel lui-même* » (Boutinet, 2019, p. 10). C'est effectivement dans une version intégrative et non dichotomique de l'alternance que nous situons le dispositif de formation décrit dans cet article. Nous développons dans les deux paragraphes suivants comment nous abordons cet aspect intégratif de l'alternance.

Dans le dispositif décrit ci-dessus, l'alternance prend une forme particulière. En effet, si nous adoptons une approche chronologique, nous analysons que le dispositif se situe à l'interface de plusieurs espaces d'activité.

Les étudiants vivent des situations professionnelles pour lesquelles ils se sentent démunis et qui les poussent à s'inscrire dans le master de spécialisation. Dans la mesure où c'est un « post-master », il ne donne pas accès à une reconnaissance barémique ; l'intention des professionnels s'inscrivant à ce programme relève bien d'un désir de professionnalisation. Parmi l'ensemble des UE suivies, trois proposent des ressources ou convient les étudiants à construire des ressources s'inscrivant dans une perspective d'analyse des pratiques professionnelles. C'est un premier mouvement entre deux espaces d'activité, de l'espace d'activité professionnelle vers l'espace d'activité de formation. Dans l'UE dans laquelle les étudiants sont amenés à produire l'annotation vidéo, ils sont invités à réinvestir les méthodologies vues dans les trois UE précédentes pour mener un entretien d'accompagnement dans leur activité professionnelle et sur le lieu de travail. C'est donc un deuxième mouvement de l'espace d'activité de formation vers l'espace d'activité professionnelle. Puis chaque étudiant filme un entretien d'accompagnement qu'il poste sur la plateforme numérique.

L'étape suivante consiste à analyser les entretiens d'accompagnement des collègues étudiants selon les grilles proposées dans la quatrième UE. Lorsque l'entretien d'accompagnement est filmé, l'accompagnateur le filme parce qu'il est étudiant et qu'il doit poster sur la plateforme numérique du matériau pour alimenter l'exercice d'évaluation et d'analyse des autres étudiants. Lors de cet entretien, il se trouve dans deux espaces d'activité, l'espace d'activité professionnelle et l'espace d'activité de formation académique. S'y déploient à la fois les normes et codes culturels du monde du travail et les normes et codes culturels du monde académique. L'accompagné investit bien l'espace de l'entretien d'accompagnement comme un espace d'activité professionnelle dans lequel il est client, patient ou formé. Pourtant la caméra présente sur le thorax de l'accompagnateur devra se faire oublier avant qu'il ne puisse se donner complètement à l'activité. Un même lieu d'activité peut être investi par chacun des acteurs comme un espace d'activité spécifique défini en fonction de son statut et de sa posture mais aussi des artéfacts présents. La notion d'espace d'activité permet de croiser la subjectivité des acteurs, leur fonction, leur culture, leur posture, d'une part, et les produits de l'activité des acteurs, d'autre part. Elle peut être définie comme une construction sociale qui correspond à un lieu de transformation du monde, défini par des codes obéissant à des logiques culturelles, obligatoirement situées dans un temps et dans un espace défini, investi subjectivement par les acteurs en fonction des produits anticipés de l'activité d'une part et de la fonction, de la posture et du projet de chacun d'autre part. Nous formulons alors l'hypothèse qu'il ne s'agit plus d'un mouvement d'un espace d'activité vers un autre espace d'activité mais de l'émergence d'un nouvel espace d'activité produisant l'union des systèmes culturels, des références et des structures normatives de l'espace d'activité professionnelle et de l'espace d'activité de formation. Le travail constitue le matériau pour analyser et comprendre sa

propre activité professionnelle par la confrontation à l'activité professionnelle des collègues étudiants.

Par ailleurs, les films postés sur la plateforme sont visionnés et travaillés par les étudiants à leur domicile et dans les locaux de la formation. Les situations professionnelles deviennent du matériau pour la formation. Il ne s'agit pas du travail tel que le formateur souhaite qu'il soit réalisé, mais il s'agit bien du travail réel qui est convoqué dans le lieu de formation.

Les résultats observés en termes d'investissement, d'appropriation des apports de formation, des compétences développées, nous fait penser que les étudiants n'ont plus besoin de réaliser des opérations de transfert et donc de traduction entre des univers codés selon des logiques différentes, ce qui colore l'alternance d'un caractère intégrateur d'espaces d'activités différents. Les premières évaluations réalisées avec les étudiants laissent indiquer qu'un nouvel espace d'activité émerge, associant les normes et les référents culturels. Les étudiants investissent à la fois les entretiens d'accompagnement filmés avec les codes et les référents du travail tout en y introduisant des éléments de sécurisation de l'espace interactionnel spécifiques aux référents de l'analyse de l'activité. Notre hypothèse d'analyse de ce dispositif est qu'il permet, et cela grâce à la médiation de l'instrument numérique, l'alternance entre plusieurs espaces d'activité et que cette alternance produit l'union de deux espaces d'activité, brisant les frontières culturelles et symboliques. Il semblerait qu'il ne s'agisse pas d'un entre-deux mais bien d'un nouvel espace d'activité, qui ne fait pas qu'unir des systèmes différents de référence mais participe à élaborer de nouvelles normes spécifiques aux espaces d'activité de l'analyse des pratiques professionnelles.

Evaluation du dispositif

Pour terminer cet article, je souhaite revenir sur quelques éléments prosaïques relatifs à l'évaluation du dispositif.

La qualité des productions permettant de sanctionner l'UE fut très satisfaisante. Les étudiants se sont appropriés les modèles théoriques pour analyser une séquence d'accompagnement comme les illustrations le donnent à voir. Ils se sont aussi posés des questions sur la manière de mener un entretien d'accompagnement qui s'inscrit dans une logique d'analyse de l'activité comme l'illustrent les : *« Comment être présente à l'autre sans prendre le lead de l'entretien ? », « Comment favoriser le dialogue de l'accompagné avec lui-même ? », « J'ai trop imposé mon point de vue lors de l'entretien d'accompagnement, comment arriver à prendre la place qu'il faut ? »*. Relevons aussi que certains ont argumenté dans la conclusion de leur travail qu'ils laissaient la place suffisamment ouverte pour que l'accompagné n'y soit pas prisonnier de leurs « conseils ». Certains étudiants n'oublient donc pas les codes scolaires où il faut montrer qu'on a bien appris et qu'on ne fait pas d'erreurs.

Par contre, les étudiants se sont plaints de la quantité de travail qu'exige le dispositif. Ils n'ont pas compris par ailleurs, l'intérêt de l'appareillage numérique. « *Je suis là pour apprendre à accompagner pas à manipuler des caméras et à poster des vidéos sur les plateformes* » me dit une étudiante, en colère.

Les questions pédagogiques qui se posent aujourd'hui en termes d'ingénierie de formation ne remettent pas en question l'usage du numérique car il apparait comme performant pour rencontrer les objectifs visés par l'UE. Par ailleurs, je ne suis pas sûre que ce soit le numérique qui soit source de difficulté. Par contre, n'y a-t-il pas trop d'objectifs poursuivis lors d'une même UE ? Est-elle clairement annoncée comme une UE proposant des apports conceptuels ardus et à la fois comme une UE visant l'intégration de trois UE suivis précédemment ? Que faire avec les étudiants qui allègent leur programme d'étude sur deux années et qui n'ont pas suivi en amont les trois UE concernées par l'intégration ?

Conclusion

Comme annoncé, cet article n'a pas pour ambition de présenter une recherche. Il propose la description et l'analyse d'un dispositif de formation à horaire décalé dans un programme diplômant de second cycle développant un rapport à l'alternance particulier grâce à la ressource numérique. Ce master de spécialisation est proposé à des professionnels en activité poursuivant un objectif de

professionnalisation et de montée en compétences. Dans la première partie de cet article, nous avons décrit le contexte et le contenu de quatre UE concernées par le dispositif pédagogique. Les étudiants sont formés à l'analyse des pratiques, que ce soit avec des protocoles d'analyse en groupe, d'analyse de l'activité ou de pratiques réflexives. La quatrième UE, tout en apportant des contenus spécifiques sur l'activité mentale et interactionnelle dans la relation d'accompagnement, invite les étudiants à poster sur la plateforme numérique de l'université des entretiens d'accompagnement qui seront annotés par leurs collègues étudiants. Chacun analyse les annotations des vidéos et produit une synthèse des analyses dans la mesure où l'exercice est reproduit une deuxième fois. La plateforme numérique permet de produire les analyses de pratiques professionnelles et de voyager entre des univers, différents au départ, à savoir le monde professionnel et le monde académique. Dans la deuxième partie de cet article, nous analysons le dispositif, en convoquant la notion d'espace d'activité. Nous avons relevé que le travail remplissait la fonction dominante de matériau dans l'espace d'activité d'analyse des pratiques professionnelles. Cet espace d'activité convie à la fois les systèmes normatifs et culturels de l'univers du travail (entretiens d'accompagnement sur le lieu de travail) et à la fois les systèmes normatifs et culturels de l'univers académique (qui est un autre univers que celui du travail). L'alternance, dans cet espace d'activité permet l'association de différents univers qui ne sont plus positionnés en disjonction. En effet, le dispositif convoque à la fois les systèmes normatifs des espaces professionnels et des espaces de formation. Plus que de les associer, il permet de les unir pour former grâce à l'artefact numérique un nouvel espace d'activité, synthèse des précédents mais aussi produisant dès lors un nouveau système normatif, propre à l'espace d'activité de l'analyse des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.

Boucenna, S. (2012). Entretien de rétrospection et espaces temporels : explorer les activités mentales Dans J.-M. Barbier et T. Joris (dir.), *Le travail de l'expérience*. PUF.

Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 33-51). PUF.

Boutinet, J.-P. (2019). Les inséparables alternance et transition dans le champ de la formation. Préface. Dans S. Zaouani-Denoux et E. Mazalon (dir.), *La formation en alternance* (p. 7-11). L'Harmattan.

Clot, Y. (2001). Méthodologies en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. Dans M. Santiago-Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (p. 125-147). Dunod.

Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trans. [2e éd.] ed.). PUF.

Dujarier, M.-A., Godart, C., Gillet, A. et Lénel, P. (2016). Introduction *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Octares.

Leplat, J. et Cuny, X. (1974). *Introduction à la psychologie du travail*. PUF.

Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie, 42*(1), 10-21. https://doi.org/10.7202/1024562ar

Obredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. PUF.

Oddone, I. (2015). *Redécouvrir l'expérience du travail*. Les Editions sociales.

Pham Quang, L. (2012). Les émotions en situation d'apprentissage au travail : le cas des agents des chambres mortuaires. *Education permanente, revue suisse pour la formation continue, 2*, 34-36.

Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. L'Harmattan.

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. Octarès.

Rabardel, P., et Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements: Approches transverses* (p. 31-60). Presses Universitaires de France.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Logiques.

Theureau, J. (1992). Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située. Peter Lang.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activité, Volume 1*(2), 11-25. https://doi.org/10.4000/activites.1219

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, 4*(2,(2)), 287-322.

Vermersch, P. (1989). Comment faites vous? L'accés aux connaissances inconscientes de l'opérateur est-il possible ? Dans P. Goguelin (dir.), *Psychologie du travail : nouveaux enjeux, développement de l'homme au travail et développement des organisations* (p. 958-964). Editions d'applications psychotechniques.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vermersch, P. (2008). Décrire la pratique de l'introspection. *Expliciter, 77*.

Vermersch, P. (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF.

Zaouani-Denoux, S. et Mazalon, E. (2019). La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches. L'Harmattan.