

Appel à communication

Colloque du Rume, Rouen 1, 2 et 3 décembre 2025

Evaluer et professionnaliser : horizons indépassables des métiers de la formation à l'université ?

Au fil du temps, les progrès technologiques et les évolutions politiques et économiques impulsent des changements dans la manière de travailler (Perreau et Wittorski, 2023; Labbé et Champy-Remoussenard, 2013). La professionnalisation en tant que champ de pratique relève d'un vaste mouvement d'ensemble qui accompagne un resserrement des liens entre le monde du travail et les institutions de formation, elle suscite une évolution des représentations sur les mutations de l'activité ainsi que sur les modalités de formation (Jorro, 2014).

Au sein de l'université, la professionnalisation a non seulement un effet sur l'offre de formation, sa modularisation, son hybridation, mais elle oblige aussi à des recompositions pédagogiques et les enseignants à revoir leurs pratiques professionnelles. Pourtant, la professionnalisation ne règle pas pour autant certaines difficultés, comme celles qui confrontent l'université à « l'insaisissable demande du système productif » (Maillard, 2012) ou à « l'introuvable relation formation-emploi » (Tanguy, 1986). Les transformations en cours, montre aussi leurs limites, le postulat adéquationniste d'une université qui répondrait aux demandes du marché du travail constitue une promesse semble-t-il intenable. Malgré ces limites, l'université cherche à se transformer afin de mieux répondre aux attentes sociétales et sociales, elle veille aux habilitations de diplômes professionnels, à l'inscription de son offre de formation au répertoire national des certifications professionnelles, aux dimensions juridiques et socioprofessionnelles des conventions de stage, au développement des contrats de professionnalisation et d'alternance en son sein, etc.

C'est pourquoi, le RUMEF (Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation), par ce colloque, a pour ambition de questionner les effets produits des diverses pratiques de professionnalisation dans l'enseignement supérieur (Lavielle-Gutnik et Verquin Savarieau, 2022) et notamment de questionner les pratiques d'évaluation ou de mesure de la professionnalisation. Dans cet objectif, nous proposons d'interroger à la fois les moyens, activités et objectifs mis en œuvre, mais aussi les manières de mettre au jour les effets produits dans le champ de l'enseignement ou de la formation professionnelle également en pleine mutation.

Les propositions de communications pourront prendre appui sur différents contextes : universités mais pas seulement. Il pourra s'agir d'organismes de formation, de structures d'insertion, d'accompagnement, des entreprises, du monde associatif, c'est-à-dire dans tous les environnements formels, non formels et informels, où l'on se professionnalise. Elles présenteront aussi bien des travaux de recherche que des pratiques de formation et pourront émaner aussi bien de chercheurs et d'enseignants-chercheurs de diverses disciplines que de professionnels du champ de la formation et de l'insertion.

I. — Métiers de la formation à l'université, de quelles formations parlons-nous ? Quels métiers à ce jour ?

Pouvons-nous redéfinir les contours des métiers de la formation, en lien avec l'évolution de la société et plus particulièrement, les grandes tendances marquées par les réformes de la formation professionnelle continue (individualisation, approches par compétences, référentialisation, employabilité, micro-certifications, hybridation, démarche qualité, etc.). Quelles formations proposées à ce jour, pour quels professionnels formés ? Que savons-nous des professionnels qui les préparent à l'exercice du métier ? Quelle reconnaissance de ces métiers ? Observe-t-on des tensions dans les métiers de la formation et sur quelles dimensions ? Quelles évolutions des contenus et des modalités d'assiduité des formations dispensées ? L'expérience acquise par les ingénieurs et conseillers en formation témoignent d'une transformation réelle des attendus de la formation et notamment dans ses indicateurs de mesure : employabilité, insertion professionnelle, professionnalisation aux métiers visés qui constituent des enjeux forts de la qualité d'une offre de formation. Quelles préconisations des conseils de perfectionnement à destination des universités, afin d'accompagner la professionnalisation de l'offre de formation ?

II. — Dispositifs pour l'évolution professionnelle : les pratiques du conseil dans les parcours de vie et/ou professionnels

La VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) issue de la Loi de Modernisation Sociale du 17 janvier 2002, est l'un des deux moyens d'obtenir un diplôme, en valorisant les savoirs et savoir-faire d'expérience, acquis à partir de la pratique professionnelle. Comment la VAE est-elle mise en œuvre à présent dans les universités et quelle reconnaissance de la professionnalisation déjà-là ? Quels rapprochements entre travail et formation et développement des formes de reconnaissance ? Face à la diversification et complexification des parcours professionnels, comment accompagner la relecture des acquisitions réalisées transposables dans d'autres secteurs d'activités ? Derrière l'idée de la nécessité de recourir aux compétences d'un « architecte accompagnateurs de parcours », quel apprentissage et reconnaissance du conseil en formation ? Quel nouveau parcours individuel de certification ? Quel avenir des pratiques de conseil face à l'émergence de l'intelligence artificielle ? Les pratiques de micro-certifications qui voient le jour, constituent-elles une nouvelle manière d'enrichir sa professionnalisation professionnelle ?

III. — Evaluation des conceptions et pratiques d'accompagnement à la professionnalisation.

En quoi consiste l'accompagnement d'une personne dans un processus d'apprentissage ou du développement de sa professionnalisation ? Comment

accompagne-t-on l'action de formation en situation de travail (AFEST), quels freins, quels bénéfices ? Quels acteurs contribuent à ces pratiques d'accompagnement ? Quelles pratiques de l'alternance intégrative ou autres ? Quelles nouvelles voies de professionnalisation basées sur les formes d'accompagnement en lien avec la digitalisation de l'offre de formation ? Quelle méthodologie de recherche pour saisir la professionnalisation en cours de formation ?

IV. — La professionnalisation de l'offre de formation ?

Quels sont les effets du développement de la multiplication des stages en formation continue des adultes ou « stagification » (Denoux, Maubant & Triby, 2014) ? Quelles modalités d'accompagnement du stage en formation continue des adultes ? Quels effets recherchés de l'accompagnement du stage en formation continue des adultes ? Une forme de professionnalisation en résulte-t-elle nécessairement ? Quelle professionnalisation de l'offre de formation des universités à partir de l'intégration des stages ? Quel développement professionnel pour les étudiants en formation initiale ? Quelle valeur accordée à l'université aux pratiques des stages par rapport à la pratique de la recherche ? Quel continuum de formation, entre la formation initiale et la formation continue ? Quelle ingénierie de certification de l'offre de formation et des stages? Quelles approches de la compétence ?

APPEL A CONTRIBUTION

L'appel à contribution concerne la soumission de propositions de communications et/ou de symposia.

Proposition de communications individuelles

D'une longueur de 450 mots maximum (hors bibliographie), les propositions de communication individuelle comprennent :

- le titre de la communication ;
- l'ancrage disciplinaire ;
- 5 mots-clés (maximum) ;
- un résumé qui indique :
 - introduction : objet de la communication, élément théorique, problématique et hypothèses de recherche le cas échéant
 - méthodologie
 - résultats (obtenus ou escomptés, mais présents dans la communication finale)
 - des éléments de discussion (pertinence scientifique, retombées pratiques etc.)
- une liste de 3 à 5 références (normes APA 7th) (dont max. 1 référence issue des travaux des auteur·e·s).

Les propositions de communication devront être déposées **au plus tard le 23 août 2025** sur le site du colloque (<https://rumef2025.sciencesconf.org/>)

Un retour sera adressé aux auteur.es courant septembre.

Ensuite, sous réserve d'acceptation par le comité scientifique, les communications individuelles complètes devront être déposées **au plus tard le 4 novembre 2025** sur le site du colloque.

Symposiums thématiques

Les symposiums thématiques consistent en des regroupements de plusieurs contributions orales, articulées autour d'une même problématique. Les symposiums regroupent trois contributions minimum (4 maximum) sur une même problématique, suivies d'une discussion animée par un ou deux discutant·e·s désigné·e·s à l'avance. Les symposiums sont préparés et soumis par une coordinatrice ou un coordinateur, qui présente un texte introductif de 2000 signes au maximum ainsi que les résumés de chaque contributeur du symposium (2000 signes au maximum également). Il dure 90 minutes.

Chaque présentation de contribution dure maximum 20 minutes, y compris le temps pour les questions du public et la discussion. Les exposés ne peuvent pas tous porter sur un même

projet de recherche, ni être réalisés par des membres d'une même institution. Un temps est attribué pour la discussion proposée par la ou le discutant·e.

Une proposition de symposium comprend :

- le titre du symposium ;
- une présentation de la thématique du symposium, sa problématique générale et sa déclinaison sur les diverses contributions, ainsi que son organisation et le nom du ou de la discutant·e (max. 350 mots);
- une présentation de chaque contribution suivant strictement les indications relatives aux propositions de communications individuelles ;
- l'axe thématique éventuel du congrès dans lequel s'inscrit le symposium.

Les propositions de symposium devront être déposées **au plus tard le 23 août 2025** sur le site du colloque (<https://rumef2025.sciencesconf.org/>).

Un retour sera adressé aux auteur.es courant septembre.

Présentation de posters

Les posters présentant des travaux en lien avec la thématique du colloque sont les bienvenues. Un poster scientifique est le résumé illustré d'un travail de recherche. Il sert à faire la promotion des recherches. Il est censé attirer l'œil et pouvoir être lu en 5 minutes et donc compter moins de 1 000 mots. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il s'agit d'un exercice à contraintes.

Un poster est l'œuvre d'un·e ou plusieurs auteur·e·s. Il est présenté en format A0. Les auteur·e·s s'occupent d'imprimer le poster et de l'afficher lors du congrès dans l'espace désigné. Les auteur·e·s de chaque poster réalisent une présentation de 5 minutes à l'attention du public, lors des temps impartis et prévus dans le programme du colloque.

Une collection Hal Cirnef colloque RumeF après le colloque et des publications seront prévues, après double expertises à l'aveugle.

Comité scientifique

BALAS Stéphane, CNAM, FoAP

BERTRAND, Eric, Université de Rennes 2, Cread

BRETON Hervé - Université Tours, EES

CELERI Isabelle – Université de Rouen Normandie, Cirnef

DENOUX Souad – Université UPVM- Lirdef

GABRIEL Philippe – Université Avignon, Lirdef
GUILLON Stéphane - Université de Strasbourg, Lisec
HATANO-CHAVILDAN Maude – Université de Strasbourg, Lisec
LAVIELLE-GUTNIK Nathalie – Université de Lorraine, Lisec
DE LESCURE Emmanuel – Université Paris Cité, Cerlis
LABBE Sabrina – Université de Toulouse, EFTS
NEGRONI Catherine – Université Lille, Clerse-Cirel
PETIT Lucie – Université de Lille, Cirel
ROUGERIE Corinne – Université de Tours, EES
SAILLOT Eric – université de Caen Normandie, Cirnef
SAVARIEAU Béatrice – Université Rouen, Cirnef
MAHIEU Céline- – Université de Rouen Normandie, Cirnef
WITTORSKI Richard – université de Rouen Normandie, Cirnef

Comité d'organisation

BOUTRAIS Magali – Université Rouen Normandie, Cirnef
TILLY, Pauline – Université Rouen, Cirnef
JAEGER, Anne - Université de Caen Normandie
JACOB, Emilien - université de Caen Normandie
CELERI, Isabelle – Université Rouen Normandie, Cirnef
CAJOT, Pierre – Université Rouen Normandie, Cirnef
KHALIFA, Ahmed – Université Rouen Noandie, Cirnef
GUYET, Delphine université de Caen Normandie, Cirnef
BERTRAND, Laure - université de Rouen Normandie, Cirnef
SAVARIEAU Béatrice – Université Rouen Normandie, Cirnef

L'influence de la réforme des études de sage-femme sur le métier d'enseignant en maïeutique

Marine Dintrich^{*1}, Pauline Born^{*2}, and Yann Mercier-Brunel

¹Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation – Aix Marseille Université, Aix Marseille Université : EA4671 – France

²CIRNEF – Université de Rouen Normandie, Université de Rouen Normandie – France

Résumé

Dans le cadre de la réforme initiée en France en 2023 sur la formation initiale des sages-femmes, menant à l'obtention du diplôme d'État de docteur en maïeutique, les structures de formation sont engagées dans une dynamique de professionnalisation renforcée (Maubant *et al.*, 2025) et d'universitarisation (Mahieu, 2024), conduisant à réinterroger les référentiels, les modalités pédagogiques et la place de la recherche (Sauvegrain *et al.*, 2024). La Conférence nationale des enseignants en maïeutique et l'Association nationale des étudiants sages-femmes, en autres, sont mobilisées et prennent part à une réingénierie curriculaire fondée sur l'approche par compétences (APC).

Si la transformation de l'offre de formation est largement prescrite, qu'en est-il des professionnels chargés de sa mise en œuvre ? Quelles sont les compétences déjà présentes et celles qu'il convient d'accompagner (Demeester, 2020) ? La recherche TrÉMa propose un état des lieux des compétences présentes dans les structures de formation en maïeutique et de celles qu'il sera nécessaire de développer compte tenu de la réforme (Jorro & Wittorski, 2013).

A partir d'un questionnaire diffusé en ligne auprès de l'ensemble des responsables des structures de formation, nous proposons de mettre en évidence les parcours professionnels et de formation, ainsi que les pratiques pédagogiques des enseignants.

Les résultats montrent un certain nombre de points forts présents dans les structures de formation, mais également certaines disparités, qui seront détaillés, analysés et discutés.

Bibliographie

- Demeester, A. (2020). Comment évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur ? Dans A. Demeester, B. De Giorgi et Y. Gouchan (Dir.), L'évaluation à l'épreuve du contexte : pratiques et réflexions (pp. 169-179). Presses universitaires de Provence.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 46(4), 11-22. <https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011>
- Mahieu, C. (2024). The commitment of French midwifery teachers to doctoral studies: A qualitative study based on experience feedback. European Journal of Midwifery, 8(June), 1-7. <https://doi.org/10.18332/ejm/189422>

^{*}Intervenant

- Maubant, P., Perez-Roux, T., Wittorski, R., et Maleyrot, E. (2025). L'enseignement supérieur entre professionnalisation et universitarisation: Des intentions affichées aux injonctions managériales. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 75, Article 75. <https://doi.org/10.4000/13m0w>

- Sauvegrain, P., Schantz, C., Rousseau, A., Gaucher, L., Dupont, C., & Chantry, A. A. (2024). Midwifery research in France: Current dynamics and perspectives. Midwifery, 131, 103935. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2024.103935>

-

Mots-Clés: réforme, professionnalisation, universitarisation, enseignant en maïeutique

Un débriefing ou des debriefings : quels usages pour quels objectifs dans les formations professionnalisantes en santé ?

Delphine Guyet^{*1}, Clément Buléon^{*}, Eric Saillot^{*2}, Xavier Humbert^{*}, Loic Martin^{*3}, Charlotte Deux^{*}, Guillaume Der Sahakian^{*4}, and Francois Lecomte^{*}

¹laboratoire CIRNEF (cirnef) – Université de Rouen Normandie – mont saint Aignan 76, France

²laboratoire CIRNEF – Université de Caen : EA7454 – France

³Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF) – Université de Rouen Normandie – France

⁴CH, Valréas – hopital valreas – France

Résumé

Ce symposium se propose de discuter de différentes approches du débriefing en vue de la professionnalisation et de son évaluation, dans les formations en santé, que ce soit dans des dispositifs de simulation, des approches en didactique professionnelle (basées sur des analyses de situations de travail), des ateliers sur la réflexivité, ou des dispositifs d'analyses de pratiques, dans leur diversité, parfois basés sur des récits de situations cliniques et authentiques (à partir des expériences en stage des internes en médecine par exemple).

Avec le mouvement d'universitarisation des formations paramédicales (Le Bouler *et al*, 2024), la place des stages, de l'interprofessionnalité et de la mutualisation des enseignements devient un enjeu majeur dans la professionnalisation des formations, des formateurs et l'accompagnement des étudiants dans le développement de leurs compétences et de leur professionnalité. La Haute autorité de Santé rappelle que la première fois ne doit jamais être réalisée sur le patient, et recommande la simulation en santé comme méthode pédagogique d'apprentissage et d'évaluation afin d'améliorer la qualité de soins et la gestion des risques. Dès 2011, la HAS (2024) recommandait " la recherche concernant l'évaluation de la formation en équipe et l'impact de la formation sur la sécurité des soins, l'étude des méthodes permettant d'évaluer la transposition de l'apprentissage par la simulation, l'impact des débriefings sur l'apprentissage ". Cependant lorsque l'on parle de débriefings, de quoi parle-t-on ? Quels sont leurs fondements théoriques : analyse de situation, analyse du travail au sens de la didactique professionnelle (Mayen, Olry, Pastré, 2017) ? Quelles pratiques d'évaluation existent dans ces formations, entre intention formative et visée certificative ? Peut-on débriefer une situation où il ne se passe " rien ", en apparence ? Dit autrement, en s'inscrivant dans une approche didactique professionnelle, quel est le potentiel de développement et d'apprentissage professionnels (Mayen, 2014) des situations de travail choisies, entre les critiques emblématiques et les emblématiques non critiques Quels apprentissages sont favorisés par le débriefing ? Comment les évaluer et pour quelle professionnalisation ?

Les communications de ce symposium se proposent d'éclairer la notion de débriefing au prisme de différentes approches théoriques et méthodologiques. Le fil rouge est : quels

*Intervenant

invariants des débriefings des formations en santé pour quelles évaluation et professionnalisation ?

Proposition de résumés :

Communication 1 :

Clément Buleon, François Lecomte et Guillaume Der Sahakian, Médecin anesthésiste réanimateur

Titre proposé : Le débriefing dans l'évaluation sommative : tensions, opportunités et perspectives

Traditionnellement associé à une visée formative, le débriefing est rarement envisagé comme outil intégré à l'évaluation sommative. Pourtant, dans les formations en santé, son potentiel à documenter la réflexion clinique, l'intentionnalité et les compétences non techniques suscite un intérêt croissant. Cette contribution examine les conditions dans lesquelles le débriefing pourrait participer à l'évaluation certificative, sans compromettre la sécurité psychologique des apprenants. À partir d'exemples issus de la simulation en médecine, nous explorerons différents scénarios de performance (simulation réussie ou échouée, débriefing de qualité ou non), en croisant les points de vue des institutions, des étudiants et de la société. Enfin, nous interrogerons la faisabilité d'un débriefing scoré et ses implications éthiques, logistiques et pédagogiques.

Communication 2 :

Xavier Humbert, Delphine Guyet : (PU médecin généraliste ; MAST, UFR santé université de Caen Normandie)

Titre proposé : que nous disent les RSCA des apprenants en médecine générale de leur professionnalisation et de son évaluation ?

Cette communication se propose de repérer les éléments de professionnalisation et de son évaluation dans des traces d'apprentissage d'étudiants de troisième cycle inscrits en DES de médecine générale en France. En effet ceux-ci doivent déposer des traces écrites d'apprentissages dans leurs portfolios dans une visée formative et certificative. Ces traces se veulent réflexives et la forme la plus connue est le " récit de situation complexe authentique" (RSCA). Celui-ci permet de mettre en évidence la capacité à s'autoévaluer de l'apprenant sur une situation réellement vécue en médecine générale et à lui donner des objectifs d'auto-formation. Il permet aussi de faire des liens en fonction des classes de situations authentiques professionnelles rencontrées, avec le développement des compétences professionnelles attendues dans le référentiel de formation de médecine générale(1) (2) et le référentiel professionnel e(3), dans une visée d'ingénierie didactique professionnelle (Mayen et al, 2017).

Le RCSA " récit de situation complexe authentique" est composé de 5 parties : la narration de la situation vécue, l'auto-évaluation de la situation rencontrée, la définition des objectifs de travail, les résultats des recherches. puis la recontextualisation au vu des réponses trouvées dans la littérature et enfin la synthèse qui permet de faire le point sur l'amélioration des compétences de médecin généraliste suite à ce travail.

En didactique professionnelle l'analyse de traces d'activités complétées par des discours des professionnels sur ces traces (verbalisation de l'action, explicitation des stratégies ou préoccupations professionnelles), dans une logique de débriefing vise principalement la conceptualisation dans et sur l'action (Vergnaud, 1996). Pour Pastré, " conceptualiser, c'est abstraire, au sens de 'faire abstraction de' tout un ensemble de propriétés d'un environnement pour en extraire celles qui sont pertinentes pour l'action " (2011, p. 242). " La conceptualisation consiste à repérer des régularités dans l'environnement qui vont être transformées en règles pour guider l'action " (Pastré, 2011, p. 253). La conceptualisation dans et sur l'action représente une dimension importante de l'intelligence au travail, qui articule

les registres pragmatiques (savoir faire son travail) et épistémiques (savoir dire le faire), les activités productives (transformation du réel) et constructives (transformation du sujet par son activité de travail) en appui sur les travaux de Samurçay et Rabardel (2004).

Le Rcsa étant une trace des apprentissages professionnels, dans et par des situations de pratiques ordinaires du médecin généraliste, quelles sont les prises de conscience provoquées par ce dispositif à la fois lors de l'écriture et lors de débriefings ? Que révèlent ils de la professionnalisation des apprenants médecins généralistes et quelle évaluation de celle-ci ?

Lorenzo, M. (2021). Développer le raisonnement clinique, la réflexivité et le professionnalisme des futurs médecins généralistes. Education. Université de Strasbourg. NNT: 2021STRAG021. tel-03666687

Mayen, P., Olry, P., et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle, dans P. Carré et P. Caspar, Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, 4e édition.

Communication 3 :

Charlotte Deux et Loïc Martin (MCF 92)

Titre proposé : La mise en mots par le débriefing du raisonnement clinique infirmier en soins critiques : un levier de professionnalisation des IDE novices

Résumé

Cette communication s'inscrit dans la continuité d'un travail de recherche en sciences de l'éducation et de la formation mené dans le cadre d'un Master 2. En s'appuyant sur une situation de travail emblématique d'infirmier.e. en soins critiques – la surveillance ventilatoire d'un patient intubé et ventilé, l'objectif de cette recherche est de s'intéresser au raisonnement clinique infirmier, considéré comme un processus complexe (Martin, sous presse), non homogène (Gonzalez, 2018), avec une structure abstraite et peu visible, souvent décrite comme un phénomène de " boîte noire " en raison d'opérations cognitives tant conscientes qu'inconscientes dépendantes des facteurs contextuels (Daniel et al. 2019; Parodis et al. 2021) ».

Pour ce faire, la démarche de didactique professionnelle, qui vise à analyser le travail réel afin de soutenir la formation et le développement des compétences (Mayen, Orly, Pastré, 2017), a été privilégiée. La technique du débriefing, largement utilisé en simulation en santé comme technique d'analyse post-événementielle pour améliorer la performance, a été privilégiée comme méthode d'analyse de l'activité observée. Inspiré de l'entretien d'explicitation (Vermersch 2019), le débriefing a été conduit selon une logique d'entonnoir, allant du questionnement le plus large (portant sur les objets de l'action) vers des interrogations de plus en plus ciblées, afin de révéler les logiques professionnelles à l'œuvre.

Les résultats, soulignent la pertinence de cette méthode pour favoriser la mise en mots du Raisonnement Clinique Infirmier (RCI) (Martin, 2019, 2023), particulièrement difficile à objectiver dans les contextes de soins critiques, car souvent incorporé et peu observable directement. La mise en mots du RCI par des IDE expérimentés apparaît comme un levier potentiel de professionnalisation des IDE novices (Wittorski, 2009). L'intérêt du débriefing donne plus d'accès aux repères et aux logiques de raisonnement habituellement acquis par l'expérience, facilitant ainsi leur montée en compétence dans ces environnements de soins à haute technicité et forte charge cognitive.

Liste de références :

Daniel, Michelle, Joseph Rencic, Steven J. Durning, Eric Holmboe, Sally A. Santen, Valerie Lang, Temple Ratcliffe, David Gordon, Brian Heist, Stuart Lubarsky, Carlos A. Estrada,

Tiffany Ballard, Anthony R. Artino, Ana Sergio Da Silva, Timothy Cleary, Jennifer Stojan, et Larry D. Gruppen. 2019. "Clinical Reasoning Assessment Methods: A Scoping Review and Practical Guidance". *Academic Medicine* 94(6):902-12. doi:10.1097/ACM.0000000000002618.

Gonzalez, Lisa. 2018. "Teaching Clinical Reasoning Piece by Piece: A Clinical Reasoning Concept-Based Learning Method". *Journal of Nursing Education* 57(12):727-35. doi:10.3928/01484834-20181119-05.

Martin, L. (sous presse). Challenges in Teaching Clinical Reasoning in Nursing Education. *Journal of contemporary nursing*.

Martin, Loïc. 2019. *Le raisonnement clinique infirmier: guide méthodologique*. Elsevier Masson. Issy-les-Moulineaux.

Martin, Loïc. 2023. *Le raisonnement clinique: guide méthodologique infirmier*. 2e éd. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Parodis, Ioannis, Lina Andersson, Steven J. Durning, Inga Hege, Jure Knez, Andrzej A. Kononowicz, Marie Lidskog, Tadej Petreski, Magdalena Szopa, et Samuel Edelbring. 2021. "Clinical Reasoning Needs to Be Explicitly Addressed in Health Professions Curricula: Recommendations from a European Consortium". *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(21):11202. doi:10.3390/ijerph182111202.

Vermersch, Pierre. 2019. *L'entretien d'explicitation*. 9e éd. 2019. Psychologies & psychothérapies. Paris: ESF sciences humaines.

Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143–155. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601565>

(

Mots-Clés: didactique professionnelle, évaluation, professionnalisation, formation en santé

De l'explicitation des expériences de stage comme outil de professionnalisation? Les apports de la didactique professionnelle

Florence Tardif Bourgoin^{*1}

¹Université Paris Nanterre - Département des Sciences de l'Éducation – Université Paris Nanterre – France

Résumé

La communication propose d'explorer l'engagement professionnel d'étudiants en deuxième année de formation en IUT Carrières sociales (option éducation spécialisée) dans le cadre d'un dispositif d'explicitation des pratiques intitulé "ateliers de professionnalisation" (Faingold, 2015). J'ai ainsi proposé à une promotion de 19 étudiants, dans le cadre d'un module visant la communication des expériences de stage, d'explorer en petits ateliers (3-4 étudiants), des expériences de stage vécues sur le registre du positif. A partir de l'écoute d'une situation guidée dans le cadre d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), les participants ont identifié chez leurs pairs des savoir-faire d'intervention et d'observation. Il en a résulté des prises de note qui ont ensuite été partagées dans les sous-groupes.

Les situations explorées en sous-groupes ont fait l'objet d'une synthèse devant le groupe dans l'objectif de constituer un répertoire collectif de pratiques. Chaque étudiant a ensuite produit un écrit individuel décrivant la situation présentée et les savoirs professionnels identifiés par les autres étudiants. Le corpus de compétences dégagé a permis de caractériser l'engagement professionnel (Jorro, 2009) à ce stade de la formation à partir des indices d'une professionnalité émergente (*ibid*, 2011). Les situations ont par ailleurs été prolongées à l'écrit par la restitution d'autres expériences d'apprentissage et l'ouverture aux contextes professionnels, permettant de convoquer simultanément les logiques de reconnaissance professionnelle identifiées par De Ketele (2013). Les consignes d'évocation ont en effet été proposées dans l'optique de mobiliser des situations de stage (cf styles) faisant appel à des compétences diversifiées (cf genre) dans plusieurs secteurs de l'éducation spécialisée (protection de l'enfance, insertion, etc.) et des contextes de mise en œuvre (cf culture) susceptibles de faire émerger l'ethos professionnel.

Sur les 19 situations présentées lors des ateliers, 6 d'entre elles se sont avérées non exploitables du fait soit de leur caractère non spécifié (faisant appel à plusieurs situations), soit d'un développement insuffisant sur le plan des compétences mobilisés (car faisant davantage appel aux ressentis), soit d'une absence de référence "professionnelle" (situation relevant davantage d'une situation de formation). Ce sont donc 13 productions qui feront ici l'objet de l'analyse.

Après une présentation du dispositif (1), j'analyserai les situations choisies et leurs savoir-faire associés pour caractériser l'engagement des étudiants (2). Je regarderai ensuite, à partir des apports de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) et en prenant

^{*}Intervenant

appui sur les situations relevant du secteur de l'insertion, ce que le dispositif permet de conceptualiser pour concevoir des situations d'apprentissage au plus près des réalités du terrain (3).

Mots-Clés: stage, situations, explicitation, engagement, didactique professionnelle

Les conceptions des enseignants de la conduite et de la sécurité routière à l'entrée de la formation initiale : une question essentielle pour une évaluation rationnelle du dispositif de formation

Mathieu Forets^{*1}

¹Université Rouen – CIRNEF ROUEN – France

Résumé

Les mondes du travail et de la formation sont touchés par des injonctions de professionnalisation (Barbier, 2016; Wittorski, 2008). L'enseignement de la conduite ne fait pas exception à la règle. Depuis 2016, les nouvelles certifications au sein de la branche professionnelle en sont l'illustration. Cette évolution qualifiée de réingénierie(1) (Samson, 2014) est particulièrement marquante.

Le titre professionnel d'enseignant de la conduite et de la sécurité routière (TP ECSR en 2016) s'installe dans un climat de mutations profondes des activités (enseignement de la conduite en collectif dans les véhicules, simulateur, formation à distance pour le code de la route, livret numérique, etc...). Les adaptations nécessaires sont nombreuses (Hernja, 2017).

Ces mutations semblent passer par une formation initiale appropriée. D'une manière générale, la formation initiale est définie comme une période charnière du processus de professionnalisation (Jobert, 2013) et il s'agit d'un moment primordial de la professionnalité dite émergente à travers la construction ou de la reconstruction d'un premier *soi professionnel* (Jorro, 2022). Dans le domaine de la formation initiale des enseignants de la conduite, les liens entre celle-ci et le développement des pratiques professionnelles avaient été démontrés par Poplimont & Duchène (2013). Pour autant, les critiques à l'égard du dispositif des formations initiales des enseignants de la conduite sont nombreuses ((Hernja et al., 2012; Higelé et al., 2011). Les trop rares études sur le sujet ne facilitent pas la compréhension du phénomène.

Aussi, il nous semble pertinent de nous appuyer sur les travaux de Pratt (1998) et d'Albero (2010). Ils soulignent que les personnes se dirigeant vers les métiers de l'enseignement ont des conceptions et des perspectives qui induisent les intentions et les actions une fois dans la profession.

Aussi, il semble nécessaire d'identifier les perspectives et conceptions des enseignants de la conduite en début de formation afin de mener une évaluation du dispositif de formation initiale efficient. Albero (2010) évoque trois types de dispositifs : le *fonctionnel*, l'*idéal* et le *vécu*. Dans le cadre d'un dispositif vécu, la perspective initiale avec laquelle un stagiaire s'engage dans une formation peut faciliter la compréhension des évaluations et des critiques émises.

^{*}Intervenant

Ainsi, en nous appuyant sur les travaux de Pratt (1998), nous proposons de développer une méthode quantitative visant à identifier les perspectives d'enseignements dominantes des stagiaires enseignants de la conduite à l'entrée du TP ECSR. Nous faisons l'hypothèse que cela facilitera une meilleure évaluation et une organisation plus performante des formations initiales. Les résultats pourront déboucher sur des préconisations notamment sur le recrutement des stagiaires enseignants ainsi que sur les modalités pédagogiques envisagées.

Mots : 447

Mathieu FORETS

Doctorant Université de Rouen

Laboratoire CIRNEF

mathieu.forets@univ-rouen.fr

(1) Analyse critique et reconstruction systématique d'un processus opérationnel existant afin d'améliorer significativement ses performances, sa qualité et son efficacité. Source : Définition de réingénierie - Dictionnaire français

Mots-Clés: Perspectives et conceptions des enseignements – formation initiale professionnelle – professionnalité émergente – dispositif

Figures de tiers et espaces hybrides dans l'apprentissage en formation en soins infirmiers : apparition d'un manuel et disparition du formateur ?

Danielle Pougnet^{*1}

¹Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société – France

Résumé

L'évolution rapide de la Formation en Soins Infirmiers (FSI) est marquée par une transition vers des environnements d'apprentissage hybrides, soulevant des questions importantes sur les interactions complexes entre les étudiants, les formateurs, et les diverses influences qui façonnent l'apprentissage. Cette transformation dynamique nécessite une compréhension approfondie des nouveaux mécanismes de médiation pédagogique qui émergent dans ces contextes hybridés.

Approche méthodologique

Cette étude adopte une approche qualitative, inductive et compréhensive pour explorer les différentes figures de tiers mobilisées par les étudiants au cours de leur formation, tant dans des dispositifs formels qu'informels. L'observation empirique, menée au sein d'unités d'enseignement spécifiques, permet d'examiner les interactions complexes entre les étudiants, les formateurs et les diverses influences qui façonnent l'apprentissage.

Cadre conceptuel : Les figures de tiers

L'analyse porte sur trois dimensions des figures de tiers :

Figures humaines

Les acteurs humains qui interviennent dans le processus d'apprentissage au-delà de la relation directe étudiant-formateur.

Figures matérielles

Les objets, outils et supports physiques qui médiatisent l'apprentissage dans les environnements hybrides. L'introduction d'un manuel dans les études constitue un exemple paradigmique de cette catégorie, représentant un support pédagogique traditionnel qui trouve une nouvelle place dans l'écosystème hybride de formation.

Figures immatérielles

^{*}Intervenant

Les éléments virtuels, numériques et conceptuels qui participent à la construction des connaissances.

Environnements d'apprentissage hybrides

L'étude révèle la coexistence et l'articulation complexe entre :

Dispositifs formels : cours en présentiel et en distanciel, unités d'enseignement structurées

Dispositifs informels : interactions via les réseaux sociaux, plateformes numériques, espaces d'échange spontanés

Cette hybridation souligne la complexité des relations éducatives contemporaines et met en lumière l'émergence de nouvelles figures de tiers, parfois en "totale opposition" avec les modèles traditionnels.

Principaux résultats

Émergence des tiers espaces

L'observation empirique met en lumière différentes figures de tiers déjà connues tout en révélant l'aspect hybride de certaines de ces figures. Les résultats soulignent l'importance de ces espaces informels dans le développement professionnel des étudiants en soins infirmiers. L'introduction du manuel comme figure de tiers matérielle illustre cette hybridation : traditionnellement confiné aux espaces formels d'apprentissage, il trouve désormais sa place dans les interactions informelles, créant de nouveaux modes d'appropriation des savoirs.

Impact sur l'apprentissage

Les figures de tiers jouent un rôle essentiel dans la formation des étudiants, créant de nouveaux modes d'accès aux savoirs et de construction des compétences professionnelles. Ces médiations multiples enrichissent et complexifient simultanément les parcours d'apprentissage. Le manuel, en tant que figure de tiers-matérielle, exemplifie cette transformation : il ne constitue plus seulement un support de référence mais devient un médiateur actif dans les échanges entre pairs, les discussions informelles et les pratiques d'autoformation, questionnant la place du formateur.

Mots-Clés: tiers médiateur, hybridation, formation soins infirmiers, manuel, formateur

Au risque de la VAE ? La Validation des Acquis de l'Expérience à l'université, entre reconnaissance et remise en cause de la professionnalisation

Julie Deville^{*1}

¹Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille,
Université de Lille : ULR4354 – France

Résumé

La VAE est fréquemment présentée comme l'un des dispositifs qui, à l'université, a porté la professionnalisation des formations. Cependant, à contrario des diplômes de formation initiale, l'université doit ici non pas permettre aux personnes de se professionnaliser durant un parcours de formation, mais attester qu'au cours de leur exercice professionnel, elles ont acquis ce qui peut être évalué et reconnu comme des avoirs et des compétences valides au regard des attendus d'un diplôme. Il est paradoxal à ce titre de parler de professionnalisation pour ce qui relève d'un certain point de vue d'une universitarisation des acquis de l'expérience des candidats, via une situation d'évaluation, par un jury représentant l'institution universitaire, de la prestation écrite et orale que les candidats produisent sur la base de leur expérience. Une telle démarche est-elle sans risques pour les personnes qui la tentent, notamment au regard des dynamiques identitaires mises en jeu dans les processus de professionnalisation (Kaddouri, 2005) ? Le déroulement de l'accompagnement et des jurys ouvrent-ils la voie à une appropriation de ses compétences par le candidat (Lainé, 2005), et peuvent-ils maintenir un équilibre entre savoirs "d'expérience" et savoirs universitaires (Triby, 2012) ? Au terme de l'exercice, les candidats "validés" sont-ils en mesure d'identifier, au-delà du sentiment d'être reconnus par l'institution universitaire, une dimension de construction identitaire, et à quel prix pour eux ?

Nous nous appuierons sur notre expérience personnelle de la pratique de la VAE à l'université et sur des entretiens, avec des conseillers VAE, des enseignants et des personnes ayant suivi une démarche de VAE. Nous contacterons des candidats ayant validé un diplôme par cette voie, pour comprendre ce qui, durant la préparation de l'écrit et de l'oral, a pu constituer des apports ou des remises en causes de leur professionnalité (s'il serait utile au regard de la thématique de cette communication de questionner des personnes ayant connu une validation partielle, un échec ou un abandon, nous ne pouvons pas à ce stade garantir que nous pourrons en rencontrer). Nous croiserons ces résultats avec ceux résultant de nos enquêtes antérieures auprès de conseillers VAE et d'enseignants, qui attestent d'une réflexion de leur part sur les risques d'échec et surtout d'abandon des candidats, et des malentendus qui peuvent surgir de cette démarche.

Nous faisons l'hypothèse que la démarche de VAE implique de profondes remises en cause identitaires, qui potentiellement sont susceptibles de déstabiliser les candidats dans le rapport à leur professionnalité, et que seule la perspective d'une évaluation positive du jury rend

^{*}Intervenant

cet effort soutenable.

Lainé A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis.* Erès Editions.

Kaddouri M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. M. Sorel & R. Witorski (dir.,) *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 145-158). L'Harmattan.
Triby E. (2012). L'université face à sa désinstitutionnalisation : le sens et la portée de la VAE, E. Quenson & S. Coursaget S.(dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur* (pp. 89-104). Octarès.

Mots-Clés: VAE, dynamiques identitaires, institution, évaluation, professionalisation

Quelle place pour les enjeux écologiques dans les pratiques de conseil en évolution professionnelle ?

Dimitri Noel^{*1,2}

¹Transitions Pro Grand Est – TransitionsPro – France

²Université Toulouse Jean Jaurès – Université Toulouse le Mirail - Toulouse II – France

Résumé

L'ensemble de la société et notamment toutes les activités de productions de biens et de services sont confrontées aux enjeux de transition écologique impliquant des mutations profondes en termes de métiers, de compétences ou encore de conditions de travail. Les professionnels de l'accompagnement de carrière, dont les pratiques sont liées aux évolutions de l'environnement socioéconomique sont, de fait, concernés par ces transformations en cours. Quelle place peuvent prendre les enjeux de transition écologique selon eux ? Doivent-ils eux-aussi transformer leurs pratiques pour inclure des objectifs de soutenabilité ? Le cas échéant quel impact cela peut avoir en termes de professionnalisation ?

Les pratiques d'accompagnement connaissent déjà de multiples tensions entre des logiques éducatives, capacitanres ou apprenantes et des logiques gestionnaires liées à des objectifs d'employabilité qui, de longue date, font débat. Nous voyons émerger aujourd'hui un courant portant l'ambition de définir l'accompagnement " en termes d'écologie plutôt qu'uniquement en termes d'économie " : la *green guidance* (Plant, 2015). Il s'agirait de faire des conseillers des acteurs de la transition écologique en intégrant des préoccupations concernant le soutenabilité des environnements naturels et sociaux dans leurs accompagnements.

Dans une phase exploratoire de nos recherches sur ces questions, nous avons mené une enquête qualitative auprès de professionnels de l'accompagnement, dans l'objectif de comprendre leurs représentations de l'accompagnement à l'ère de la transition écologique. Quel rapport entretiennent-ils avec ces enjeux ? Est-ce que des objectifs de soutenabilité pénètrent leurs pratiques ? Considèrent-ils avoir un rôle à jouer en ce sens auprès des individus qu'ils rencontrent ? Nous verrons qu'il existe une ambivalence dans le rapport des professionnels sur cette question qui peut être source de conflits éthiques pour eux.

Comme l'affirme Moliner et Guimelli (2015) :

"L'étude des liens entre représentations et comportements constitue un enjeu important de la recherche en sciences sociales. En effet, dans nombre de contextes (sociaux, politiques, économiques, sanitaires, etc.), se pose la question fondamentale du changement des comportements. Or, comment espérer changer ces comportements si l'on n'en connaît pas les logiques, et donc les représentations sociales qui les sous-tendent ?"

Les perspectives de nos travaux s'inscrivent dans cet objectif d'explorer les représentations sociales des professionnels, de donner à voir ce que ces derniers pensent de la pertinence et de l'efficacité de leurs actions (Jorro, 2010). Cela pourrait éclairer à la fois les dynamiques

*Intervenant

de transformations potentielles des pratiques professionnelles, mais aussi les processus de développement professionnel que cela pourrait impliquer.

Bibliographie :

Jorro, A. (2010). Chapitre 16. Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : Tensions, dispositifs, perspectives*, 251-264, De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0251>

Moliner, P. & Guimelli, C., (2015). *Les représentations sociales*, Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.guime.2015.01>.

Plant, P., (2015). Green guidance : Guidance for the future. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, (26), 115-123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14346>

Mots-Clés: Conseil, Accompagnement, Transition écologique, Représentations sociales

L'enjeu universitaire face aux métiers de la formation : la professionnalisation au-delà de l'évaluation

Claire Michel^{*1,2}

¹Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille :
ULR4354, Profeor Cirel – France

²Éducation Éthique Santé EA 7505 – Université de Tours, Université de Tours – France

Résumé

Pouvoir accompagner les " métiers de la formation " dépasse largement l'idéologie commune et contemporaine de la professionnalisation, au risque sinon de réduire les pratiques professionnelles du champ de la formation au simple apprentissage d'une activité. Pour faire face à la modernisation de l'action, dans un monde en constantes mutations, la formation doit en effet sans cesse s'adapter, provoquant dès lors une responsabilisation des adultes au sein d'une pédagogie devenue dès lors rationnelle. En ce sens, la formation et son évaluation deviennent un espace qui proposerait des réponses avant même que les questions ne soient posées. Néanmoins, au-delà des outils, des objectifs et des compétences à acquérir, il y a par ailleurs un enjeu de formativité pour tendre vers une quête de sens, celle qui relie le sujet à son identité professionnelle. Un processus difficilement imitable et encore moins évaluable. Se cache en effet derrière la professionnalisation des métiers du lien un moyen de transformation identitaire et d'émancipation, et donc une volonté politique, celle de réduire les inégalités sociales et culturelles. Il s'agit donc bien d'accompagnement : accompagner des adultes, pour qu'ils puissent à leur tour accompagner d'autres adultes, sans néanmoins pouvoir imiter les gestes d'une responsabilité qui serait pour autrui. En ce sens, il est également question de clinique, celle de la formation, que l'Université, en tant qu'institution éducative et sociale, doit pouvoir saisir et proposer. L'enjeu de pouvoir offrir un espace qui permettrait l'émergence des questionnements est donc fort.

Dès lors de quelle manière professionnaliser cet accompagnement lorsque celui-ci n'est pas toujours évaluable ? Si les dispositifs de formation se rapprochent de plus en plus de l'activité, qu'en est-il de l'identité professionnelle ? Quelle est, malgré son invisibilité croissante, son importance dans le champ des métiers du lien ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous appuierons sur notre enquête doctorale au sein du travail social et de sa formation organisée principalement au travers d'accompagnements à la certification – à la fois individualisés et groupaux – et plus précisément au travers du dispositif d'analyse de pratiques. On a en effet constaté, à partir d'entretiens non directifs auprès des étudiants et de leurs formateurs, des enjeux d'imitation plus que de construction où chacun devient responsable de l'autre : le formateur est responsable de l'étudiant, l'étudiant responsable de sa formation, le professionnel responsable de la personne qu'il accompagne. Nous avons dès lors introduit la pratique des récits de vie et avons observé que d'explorer les raisons qui nous relie au prendre soin d'autrui permet de se décaler de ces enjeux d'imitation pour faire place à une posture davantage clinique dans laquelle les apports

^{*}Intervenant

disciplinaires permettent de construire les savoirs expérientiels.

Bibliographie indicative

Butler, J. (2007). *Le récit de soi*, Paris, PUF

Cifali, M. (2020). Ethique clinique en formation, in S. Ponnou ; C. Niewiadomski, (dir.), *Pratiques d'orientation clinique en travail social*, Paris, L'Harmattan

Michel, C. (2025). Le dispositif de formation en travail social : frein ou levier à la transformation du travail d'accompagnement ? *IUSVEducation*, 26 Supplemento, 160-173.

Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*, Paris, Érès

Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires, in R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Les éditions du Seuil

Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain, in J.-Y. Bodergat ; P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?*, Bruxelles, De Boeck

Mots-Clés: formativité, identité professionnelle, accompagnement, clinique, formation

Une revue de la littérature sur l'intelligence émotionnelle et la formation en soins infirmiers

Manon Dugué^{*1}, Olivier Sirost¹, and Fabrice Dosseville²

¹EA3832 Centre d'Etudes des Transformations des Activités Physiques et Sportives, 76821 Mont Saint Aignan, France – Université de Rouen Normandie – France

²UR 7480 – Vertige Extrême VERTEX, 14000 Caen, France – Université de Caen Normandie, CS 14032, 14032 Caen cedex 05 – France

Résumé

Objectif : L'objectif de cette étude est d'examiner l'état actuel des connaissances sur l'intelligence émotionnelle (IE) dans la formation en soins infirmiers

Contexte : Les exigences de la pratique infirmière (e.g., confrontation à la mort ou la maladie, l'augmentation de la charge de travail, la pression du temps ...) sont sources d'un stress important dans ce domaine professionnel. Ce métier, axé sur les soins techniques et la compassion, exige un engagement émotionnel et physique considérable. De plus, les relations humaines et les émotions font partie intégrante des soins infirmiers et contribuent à la qualité des soins. Lorsque les infirmières comprennent, identifient et gèrent leurs propres émotions et celles des patients, la satisfaction à l'égard de l'expérience du patient et des soins prodigués s'en trouve améliorée (1). Pour autant, les étudiants en soins infirmiers semblent actuellement peu préparés à ce travail émotionnel. En effet, lorsqu'on étudie les contenus de la formation, on remarque que de nombreuses unités d'enseignements sont centrées sur l'aspect technique ainsi que sur les différentes pathologies. Mais peu de contenus sont alloués aux questions liées au stress, aux émotions ou à la communication (2). De plus, les étudiants en soins infirmiers sont soumis à un stress et à des émotions élevées liés à la formation clinique (3). Cependant, certaines études ont démontré l'influence positive de l'intelligence émotionnelle (IE) sur le travail émotionnel (4). L'IE est définie comme la capacité d'un individu à comprendre, utiliser, identifier, exprimer et réguler ses émotions et celles des autres. La recherche sur l'intelligence émotionnelle (IE) en soins infirmiers s'est particulièrement développée ces dernières années. Une compréhension globale des nombreux avantages de l'IE est essentielle pour l'inclure dans cette formation.

Méthodologie : Cette revue systématique a été réalisée à l'aide des bases données électroniques Cairn, PubMed, Science Direct et Wiley online library et de termes de recherche spécifiques. Cette recherche a porté sur des articles publiés en anglais et en français entre 2007 et 2021. Les lignes directrices de la méthode PRISMA ont guidé le processus de revue systématique.

Résultats : 57 articles sont inclus. Les résultats sont classés en quatre thèmes : IE et performances ; IE et santé ; IE et relations sociales et programmes d'intervention sur l'IE.

Conclusions

^{*}Intervenant

Cette revue de la littérature révèle que l'IE présente de nombreux avantages pour les étudiants en soins infirmiers. Plusieurs programmes de formation visant son développement se sont avérés efficaces. Nous pensons qu'une synthèse de ces connaissances nous permettra de mieux comprendre les avantages de l'IE pour une mise en œuvre plus poussées dans l'enseignement infirmier. Des perspectives et des recommandations seront également formulées afin de permettre la mise en œuvre de programmes centrés sur l'IE dans le cadre de cette formation.

Références

- 1 - Nightingale, S., Spiby, H., Sheen, K., & Slade, P. (2018). The impact of emotional intelligence in health care professionals on caring behaviour towards patients in clinical and long-term care settings: Findings from an integrative review. *International journal of nursing studies*, 80, 106-117.
- 2 - Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier. Ministère de la Santé et du sport.
- 3 - Gurková, E., & Zeleníková, R. (2018). Nursing students' perceived stress, coping strategies, health and supervisory approaches in clinical practice: A Slovak and Czech perspective. *Nurse education today*, 65, 4-10.
- 4 - Foster, K. N., & McCloskey, A. J. (2020). Emotionally intelligent strategies students use to manage challenging interactions with patients and families: A qualitative inquiry. *Nurse education in practice*, 43, 102743.

Mots-Clés: Intelligence émotionnelle, formation en soins infirmiers, santé, performances, intervention

Labellisation des CFA, se professionnaliser par la communauté

Marie Gey^{*1}

¹Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société – France

Résumé

Depuis quelques années, les ingénieurs et conseillers en ingénierie pédagogique (IGCP) commencent à gagner en visibilité au sein des universités. Cela s'explique notamment par le travail de lutte pour la reconnaissance du métier mené par les associations et réseaux professionnels (Denouël, 2021). Cependant, cette dynamique ne touche que peu les professionnels exerçant en CFA, qui semblent évoluer professionnellement sans engagement apparent au sein de collectifs visant la valorisation du métier.

En 2019, une région du Grand Ouest lance un label destiné aux CFA qui investissent dans une politique d'établissement en faveur du numérique en formation et ambitionne plus largement d'accompagner l'ensemble des CFA du territoire dans la structuration de ce type de projet. Ce dispositif inédit est coconstruit et mis en œuvre dans une démarche collaborative, impliquant directement des professionnels de l'ingénierie pédagogique en CFA dans l'élaboration des critères et l'évaluation des candidatures. Dans nos travaux antérieurs, menés dans le cadre de notre formation en Master 2 ICFDC, portant sur les professionnels de l'ingénierie pédagogique en CFA mandatés pour obtenir le label, et ceux impliqués dans le résultat, il a été mis en évidence que le second groupe s'est plus facilement approprié l'espace du label.

Cette communication propose de s'intéresser aux professionnels pouvant bénéficier de l'appartenance à ce groupe de travail, afin de comprendre, en quoi l'émergence d'une communauté de pratique au cœur d'une démarche qualité peut-elle contribuer à une réappropriation des enjeux de professionnalisation par les acteurs concernés ?

Le groupe de travail présentant des caractéristiques spécifiques aux communautés de pratiques (Wenger, 1998) : existence d'un engagement mutuel, d'un répertoire partagé et d'une entreprise commune. Il apparaît donc pertinent d'étudier les apports de cette communauté de pratique pour ses membres confrontés par la nature démarche en elle-même à une injonction à la professionnalisation au sens "professionnalisation-efficacité" (Wittorski, 2008).

Cette recherche s'appuie sur les verbatims extraits de sept entretiens de type récit de vie menés auprès de professionnels de l'ingénierie pédagogique faisant partie du groupe de travail associé au label. Les résultats mettront l'accent sur le développement du pouvoir d'agir malgré le cadre normatif, et l'opportunité de se constituer comme un groupe professionnel doué d'une identité singulière. Cette recherche vise, d'une part, à documenter l'émergence d'un groupe professionnel encore peu étudié. D'autre part, elle cherche à rendre compte

^{*}Intervenant

d'un cas intéressant d'appropriation (au sens de posséder) d'un dispositif normatif par les acteurs qui y sont contraints.

Denouël, J. (2021). La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. Un processus en cours, mais en tension. Distances et médiations des savoirs, 34. <https://doi.org/10.4000/dms.6309>

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (1re éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 2(17), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Mots-Clés: professionnalisation, ingénierie en formation, labellisation, qualité

Entre formation et insertion professionnelle, parcours de professionnalisation diversifiés dans les métiers de formateurs d'adultes

Catherine Negroni^{*1,2}

¹Cirel/ CLERSE – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales – France

²Université de Lille – Université d'Artois, Université de Lille, Sciences et Technologies, Ecole Centrale de Lille, Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Lille, Centre National de la Recherche Scientifique Cité Scientifique - Bâtiment C3 59655 Villeneuve d'Ascq Cedex - France, Université de Lille – France

Résumé

La question de l'insertion professionnelle (Vincens, 1998 ; Rose, 2018) dans les métiers de formateurs d'adultes se présente toujours comme une question importante même si elle a beaucoup été investiguée en recherche, notamment sur le registre de l'introuvable adéquation formation emploi (Tanguy, 1986)

En parallèle, la loi de 2018 " Choisir son avenir professionnel " insiste à la fois sur la nécessité de trouver la formation ou le métier pour lequel " on est fait " (Négroni, 2022) et simultanément entend accroître l'employabilité des personnes par l'accompagnement des conseillers en formation professionnelle. (Négroni & Pagoni, 2018)

En outre, les publics se destinant à la formation d'adultes se sont beaucoup diversifiés ces 15 dernières années et les métiers en lien avec la formation de formateur également. (Delescure, & Divert 2023, Delescure, 2023). En outre, il apparaît très clairement que les métiers en lien avec la formation d'adultes (Bouyssières, 2013) prennent place dans un second temps dans un parcours professionnel, ils s'inscrivent le plus souvent dans une reconversion professionnelle. (Négroni, 2011)

Au cœur de ces parcours à mi carrière, l'insertion professionnelle s'avère être un élément fondamental dans le cursus de la formation d'adultes. La conception même de la formation participe et anticipe un parcours professionnel satisfaisant et une professionnalité construite (Wittorski, 2013). De plus, la mesure de l'employabilité demeure un facteur primordial pour mesurer l'insertion professionnelle. Cependant comment caractériser l'insertion professionnelle dans le secteur de la formation d'adultes, on pourra aussi s'interroger : de quelle employabilité parle-t-on dans le secteur de la formation des adultes ? En quoi et comment la formation à l'université parvient-elle vraiment à accroître l'employabilité ?

On s'attachera à regarder la formation dispensée dans un dispositif de formation d'adultes dans le cadre universitaire, le DUFA, notamment les attentes des stagiaires à propos des

^{*}Intervenant

modalités d'aide à l'insertion en formation, seront également observées les insertions contractées à l'issue de la formation etc. Nous questionnerons ainsi le décalage possible entre professionnalisation du métier et insertion professionnelle appréhendant le modèle de l'alternance tel qu'il est pensé en formation.

Le corpus comprend une dizaine d'entretiens avec des stagiaires DUFA en recherche d'insertion professionnelle à l'issue de leur diplomation et les témoignages de stagiaires insérés, les questionnaires d'insertion des six dernières promotions seront considérés.

Bibliographie

- Bouyssières, P. (2013). Formation et formateurs. Dans A. Jorro Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 131-135). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02>.
- De Lescure, E. et Divert, N (2023). De quoi les " métiers de la formation " sont-ils le nom ? *Éducation Permanente*, 234-235(1), 21-31. <https://doi.org/10.3917/edpe.234.0021>.
- De Lescure, E. (2023). Les " formateurs jeunes " en quête d'autonomie. Retour sur une aspiration contrariée à la qualification (1975-1988) *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, . 56(4), 17-36. <https://doi.org/10.3917/lsdle.564.0017>. Négroni, C. (2011). Les parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi. Reprise des études et reconversion professionnelle, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42 (2), pp.143-158. <10.4000/rsa.734> Négroni C., Pagoni M., et al., (2018). L'appropriation du CEP par les opérateurs de l'orientation : quels changements dans l'ingénierie de l'accompagnement des parcours professionnels ? : Hors série AFPA: Le conseil en évolution professionnelle. *Éducation permanente*, <hal-01726055>. Rose J., (2018), L'insertion professionnelle : une notion discutée mais robuste DANS 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions 2018/1, p.15 À 19, Éditions Céreq Essentiels Tanguy L., (1986) L'introuvable relation formation-emploi: Un état des recherches en France, Paris: La Documentation Française. Vincens J. (1998) L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques. In: *Formation Emploi*. N.61, pp. 59-72., DOI : <https://doi.org/10.3406/forem.1998.226> Wittorski, R. (2013). Professionnalisation. Dans A. Jorro Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 233-236). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0233>.

Mots-Clés: formateur d'adultes, professionnalisation, insertion professionnelle, employabilité, parcours professionnels.

Représentations et évaluation de la professionnalisation dans les politiques régionales d'enseignement supérieur

Magali Roux^{*1}

¹Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – Université de Lorraine, Université de Lorraine : EA2310 – France

Résumé

Nous proposons une contribution ancrée dans les sciences de l'éducation et de la formation. Celle-ci s'appuie sur un contexte régional d'élaboration et de mise en œuvre des politiques publiques d'enseignement supérieur, aujourd'hui particulièrement marqué par une stratégie de restriction budgétaire et de priorisation économique ainsi que par de nouvelles configurations ministérielles et prescriptions gouvernementales. Ces stratégies ont des répercussions importantes sur les établissements d'enseignement supérieur et de recherche et sur les instances régionales de régulation de la formation des adultes. Dès lors, nous proposons d'interroger les manières avec lesquelles les dynamiques de professionnalisation mises en œuvre dans l'enseignement supérieur sont représentées et évaluées à l'échelle régionale. Nous mobiliserons les approches théoriques des politiques publiques d'éducation (Pons, 2024) et de la professionnalisation (Lescure, E. de., 2021).

En termes d'hypothèses de recherche, nous considérons tout d'abord que la dimension émancipatrice est oubliée dans ce modèle de développement territorial de la professionnalisation au profit de celle des partenariats institutionnels. En effet, l'émancipation se pense ici à travers des enjeux économiques légitimés par un contexte de crise politique, économique et sociale. De plus, les enjeux financiers sont tellement prégnants dans les politiques publiques d'enseignement supérieur (AFAE, 2025) que le ressort partenarial devient prioritaire dans la mise en œuvre des politiques de professionnalisation.

Nous considérons ensuite que l'évaluation territoriale de la professionnalisation constitue un enjeu de formalisation des politiques régionales d'enseignement supérieur, qui à certaines conditions, peut faire émerger des potentiels à explorer.

Sur le plan méthodologique, cette proposition s'inscrit dans la phase exploratoire d'une recherche en immersion portant sur les manières de concevoir et mettre en œuvre certaines politiques régionales d'enseignement supérieur. Pour interroger les représentations et modalités d'évaluation de la professionnalisation, nous mobilisons les données recueillies au sein d'un Conseil Régional et plus spécifiquement à partir d'un corpus de documents utilisés dans le cadre de l'élaboration d'un dispositif visant à rapprocher les établissements d'enseignement supérieur et de recherche des acteurs socio-économiques, ainsi que dans le cadre de travaux internes visant à définir les axes partenariaux entre ce Conseil Régional et les universités ancrées sur le territoire régional.

*Intervenant

Nous escomptons que ce travail exploratoire permette de dégager des pistes à pour la suite du travail sur la place des dimensions partenariales dans les représentations et dispositions régionales de professionnalisation ainsi que sur les modalités d'évaluation de la professionnalisation par cette instance régionale.

Enfin, nous proposons de discuter de la nécessaire prise en compte des dimensions démocratiques de l'émancipation (Thievenaz, 2024) pour évaluer la professionnalisation ainsi que des potentialités de développement émergeant de ces modèles de la professionnalisation.

Bibliographie

AFAE. (2025). XVIII. Bac – 3/bac + 3: un continuum encore à construire? *Administration & Éducation, HS2*, 183-188. <https://doi.org/10.3917/admed.hs2.0183>

Lescure, E. de. (2021). Professionnalisation: pluralité de sens, multiplicité d'enjeux. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 156, 115-130.

Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation La rapidité sans la qualité?* (Education et Société). PUF.

Thievenaz, J. (2024). Démocratie et formation: du sujet capable au sujet citoyen. *Éducation Permanente, HS1*, 145-153. <https://doi.org/10.3917/edpe.hs01.0145>

Mots-Clés: professionnalisation, politiques publiques, potentialités de développement

Recherche-action et évaluation de la professionnalisation des formateurs à l’Institut Supérieur de Formation de l’Enseignement Catholique (Isfec) de Nouvelle Aquitaine. L’accompagnement comme ingrédient des changements institutionnels ?

Béatrice Savarieau^{*1} and Isabelle Celéri*

¹Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société, Université de Caen Normandie – France

Résumé

Cette proposition de symposium s’inscrit dans la troisième thématique du colloque et vise à répondre à l’une des questions évoquées dans l’argumentaire : ” **En quoi consiste l’accompagnement d’une personne dans un processus d’apprentissage ou de développement de sa professionnalisation ?** ”.

Elle s’appuie sur une recherche-action menée depuis 2023, en partenariat avec des professionnels de l’Institut Supérieur de Formation de l’Enseignement Catholique de Nouvelle Aquitaine (Isfec) et des chercheurs du laboratoire Cirnef : Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation, de l’université de Rouen Normandie. L’Isfec est un centre de formation missionné pour d’une part assurer la formation initiale de toutes les personnes désirant devenir enseignant à travers un Master des Métiers de l’Enseignement, de l’Education et de la Formation porté par l’Institut Catholique de Toulouse en tant qu’université référente. C’est aussi une institution qui propose de nombreuses formations continues pour l’ensemble des personnels exerçant dans les établissements catholiques d’enseignement dans la région de Nouvelle Aquitaine (enseignants, chefs d’établissement, responsables de vie scolaire, adjoints en pastorale scolaire, ASEM, personnels administratifs, de service et d’entretien).

La recherche-action peut-elle devenir enjeu de professionnalisation institutionnelle ? Si oui, pour quelle activité ? Pourrait-elle contribuer à identifier des besoins d’investigation et de socialisation des groupes et des acteurs impliqués et ainsi faire émerger une praxéologie de la connaissance ? L’accompagnement réalisé dans le cadre de la recherche-action conduirait alors à questionner l’accompagnement comme ingrédient des changements institutionnels (Damancier, 1999).

La notion d’accompagnement investit progressivement l’espace conceptuel dans le champ

*Intervenant

de la formation et du développement professionnel, pour devenir à ce jour, un incontournable qui irrite certains ou stimule un éventail de pratiques très diversifiées (Boucenna et al, 2018). Les pratiques d'accompagnement organisées en dispositifs à des fins de formation et/ou de mise au travail constituent par conséquence, l'un des indicateurs de la manière dont les sociétés contemporaines répondent aux contraintes de performance, d'adaptation continue au changement ou de transmission du travail que vivent les professionnels au quotidien. De cette manière, la production de savoirs dans le cadre d'une recherche-action ne se conterait pas d'un agir pensé qui limiterait la production à une restitution de connaissances, mais intégrerait un agir réflexif qui selon (Clénet, 2013, p. 68) : " *suppose digestion d'information, recomposition et restitution* ". La production de savoirs nécessiterait alors une démarche de réflexion critique incluant la réflexion sur le quoi (ici les pratiques d'accompagnement des formateurs), le comment (processus mis en œuvre et organisation de la formation) et le pourquoi (sens de la recherche-action confrontée à la commande institutionnelle et au pouvoir des acteurs).

Boucenna, S, Charlier, E., Wittorski, R & Perreard-Vité, A. (2018) *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: vecteur de professionnalisation.* Octarès Editions.

Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 61-84. <https://doi.org/10.3917/lsdle.462.0061>.

Danancier J. (1999). Le Projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Dunod.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62(3), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheform>

Communications proposées

Contribution 1 : Le dispositif d'accompagnement des formateurs ISFEC dans la construction de leur développement professionnel, entre prescription et vécu".

Hervé Daguet et Anne-Sophie Avite

Cette contribution présente les analyses des résultats recueillis au travers d'une enquête quantitative réalisée en 2024 par questionnaire, puis en 2025, d'une seconde qualitative réalisée par entretiens auprès des formateurs de l'Isfec. Dans une démarche compréhensive elle se focalise autour de deux axes principaux l'accompagnement des formateurs réalisés dans les dispositifs mis en place par l'Isfec.

L'accompagnement tel qu'il est par exemple présenté par Vial et Caparros-Mencacci (2007) ou encore Lafourture (2008) présente les actions de celui qui accompagne et qui peuvent être liées au fait de conduire, guider, escorter, aider, soutenir, conseiller, mentoriser, superviser, tutorer ou bien encore coacher. Toujours à titre d'exemple par Paul (2003) dans sa proposition de " nébuleuse de l'accompagnement " dégage une typologie des grandes figures de l'accompagnement qui va du tuteur au mentor en passant par le coach.

Le concept de dispositif si l'on se réfère à Peraya (1999, p. 153) peut être considéré comme " ... une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres... ". Comme le précise Albero (2010) le dispositif est idéal, il a été conçu autour de principes, d'idées clés..., fonctionnel, il est mis en place concrètement, mais surtout ce qui nous intéresse le plus particulièrement dans cette recherche-action est le fait qu'il soit vécu par des acteurs sociaux.

Dans la perspective de ce symposium nous avons donc tout particulièrement focalisé nos analyses sur la façon dont l'accompagnement et le dispositif d'accompagnement étaient vécus

par les formateurs de l'Isfec dans le cadre de leur développement professionnel. Les premières analyses montrent que ce vécu amène à des perceptions différentes du dispositif et du concept même d'accompagnement qui peuvent varier d'un formateur à l'autre.

Ces éléments indiquent de fait, que si les valeurs prônées par l'Isfec au niveau de l'accompagnement sont bien partagés par les formateurs, d'autres le sont moins et sont parfois totalement absentes du discours des personnes interrogées. Peut-on alors dans ce cas, à propos de l'accompagnement, mettre en avant son implication dans la " culture métier " et à l'instar de Wittorski (2016, p.69) parler de " logique de la traduction culturelle par rapport à l'action " ?

Bibliographie indicative

Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: Le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie: Une expérience d'autoformation à l'université étude de cas* (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement: Une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: Pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgxq2>

Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *CARRIÉROlogie*, 9(1), 121-144. <https://www.carrierologie.uqam.ca/quaccompagner-veut-dire/>

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 25(3), 153-167. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>.

Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. Dans Wittorski, R. (Dir) *La professionnalisation en formation*. Textes fondamentaux. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1497>.

Contribution 2 : Méthodologie de la recherche-action et co-développement par l'accompagnement. Entre approche compréhensive et conduite du changement au cœur de la collaboration.

Béatrice Savarieau, Miriam Aparicio et Alexandra Maurice

Les recherches-action puisent leur origine en lien avec le champ de la formation d'adultes issu de l'éducation populaire (Lewin, 1946), elles sont transformatrices de la réalité et bien souvent de la formation dispensée. Autour des années 1970, la visée était celle de l'émancipation et de l'autonomie (*empowerment*) de groupes sociaux opprimés. Depuis, une recherche-action contribue à la construction d'une communauté d'apprentissage, dans la mesure où les acteurs de terrain développent l'expérience de la démarche de recherche qui vise à transformer la réalité et à produire des connaissances concernant ces transformations (Savoie-Zajc, 2001). La recherche-action constitue donc une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour la communauté et afin de comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. Elle se caractérise donc par une activité de questionnement contextualisée et *participative* qui articule théorie et pratique, connaissance et action (Monceau, 2022).

Elle a pour intention le changement en tant que motif pour entreprendre une recherche et déborde la simple description, compréhension et explication des phénomènes que l'on associe habituellement à la recherche. Elle remet directement en question la dissociation que l'on remarque habituellement entre la théorie et la pratique puisqu'en recherche-action, la

théorie supporte l'action ou encore émerge de l'action. La théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain.

Cette perspective vise à introduire de la nouveauté dans le processus de co-construction de la réalité sociale, en modifiant la façon dont les acteurs sociaux appréhendent leur environnement. La recherche-action chez Lewin (1946) comporte trois caractéristiques : 1) elle s'effectue le plus possible en milieu " naturel ", en " situation " et donc loin des laboratoires de recherche, afin de porter sur l'action réelle telle qu'elle existe en réalité. 2) Réalisée pour l'action, elle est également pratiquée dans l'action du fait de la participation des sujets à la réflexion et à la mesure de son efficacité en termes de changement. 3) Enfin, elle s'achève par la mesure d'impact de l'action réalisée, ce qui lui donne une approche cyclique, une action en amenant bien souvent une autre à réaliser dans le cadre de la recherche.

Notre contribution présentera la démarche de recherche mise en œuvre et la manière donc la participation effective de chacun contribue aux orientations méthodologiques retenues. Elle questionnera le choix d'une problématisation basée sur les pratiques d'accompagnement mises en œuvre à l'Isfec et en quoi les résultats obtenus amènent à questionner la logique de la professionnalisation. Dans "*une logique de traduction culturelle par rapport à l'action*", soit comme l'indique (Wittorski, 2016, p. 68) dans des : "*situations dans lesquelles un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés (par exemple) dans la réalisation d'une activité qui leur est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation*". La question de la mesure d'impact de la recherche : " Quel accompagnement au développement professionnel des formateurs ? " interroge notamment la connaissance du mot " accompagnement " et de ses significations pour les formateurs interrogés.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Monceau, G. (2022). Chapitre 4. Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. Dans B. Albero et J. Thievenaz Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I (2e éd., p. 240-249). Éditions Raison et Passions. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/rp.alber.2022.01.0240>.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation*. Textes fondamentaux. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1497>.

Contribution 3 : Intention de professionnalisation et développement professionnel : la perception des formateurs de l'accompagnement comme levier de leur développement professionnel et de leur sentiment de légitimité

Maryvonne Piquet, Lila Kermas, Isabelle Celéri, Florence Not

La présente contribution vise à éclairer par une première analyse des résultats de recherche récoltés via un questionnaire distribué en 2024 et des entretiens menés en juin 2025 et qui visent à vérifier la première hypothèse de la question de recherche : L'accompagnement vécu par les formateurs à l'ISFEC contribue à leur développement professionnel .

La visée interprétative des co-chercheuses se fonde sur le vécu des formateurs et formatrices et leur ressenti vis-à-vis d'un accompagnement que nous pouvons définir comme l'" intention " de professionnalisation d'une institution au sens de Wittorski (2015). Proposés par l'Isfec, les dispositifs d'accompagnement (journées d'été, dispositifs de formation ciblés, accompagnement personnalisé, etc.) visent à accueillir les néo-formateurs et à diffuser des

pratiques, innovantes ou non, afin de leur permettre de s'approprier de nouveaux outils de formation. Le discours de l'institution s'appuie sur des valeurs d'entraide en lien avec ce qu'elle appelle l'" *anthropologie chrétienne* ", l'accueil faisant partie d'une tradition et d'une volonté de renforcer une " *communauté de pratiques* " (Wenger, 2005) prenant appui sur ces valeurs partagées.

L'offre de professionnalisation vise ainsi une " *mise en mouvement* " des professionnel.les (Wittorski, 2015) et l'objectif visé est celui d'un développement professionnel des formateurs et formatrices en termes de compétences mais également d'un développement personnel en lien avec l'intégration au sein d'un collectif de travail.

Mais comment les professionnel.les concerné.es perçoivent-ils ces dispositifs conçus à " *un niveau méso qui est celui de celui de l'organisation de formation, là où se traduit la fonction accompagnement* " , (Beauvais, 2009, p. 233) ? L'accompagnement vécu ou perçu est-il ressenti comme un levier de leur développement professionnel ? Ont-ils le sentiment que leur identité professionnelle en sort transformée (Frenay, Jorro, Poumay, 2011), leur sentiment de légitimité renforcé ?

Bibliographie indicative

Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement. *Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles, Transformations*, 2, 223-238.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation, Former les universitaires en pédagogie*, 67, 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.

Wittorski, R. (2015). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des Inspecteurs du travail. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 211-234). L'Harmattan.

Mots-Clés: Recherche, action, professionnalisation, formateurs, accompagnement, développement professionnel

Formation initiale des professeurs d'école à l'ENFPE : la multiplication des stages et l'accompagnement comme leviers de professionnalisation

Dadane Lamboni^{*1}

¹Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier, Université de Montpellier Paul-Valéry – France

Résumé

Résumé :

Cette contribution s'inscrit dans l'axe 4 du colloque et présente une partie des résultats d'une recherche doctorale sur la formation initiale et la professionnalisation des professeurs d'école dans les Écoles Normales de Formation de Professeurs d'École (ENFPE) au Togo.

Dans le cadre des réformes éducatives visant à améliorer la qualité de la formation des enseignants et des apprentissages, les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) ont été transformées en ENFPE par décret ministériel en novembre 2022. Cette mutation a induit des changements substantiels : nouvelles modalités d'admission, augmentation des capacités d'accueil, extension de la durée de formation, révision des curricula et du dispositif d'alternance, spécialisation des parcours, universitarisation et délivrance d'un diplôme.

Adoptant une approche qualitative, cette étude s'appuie sur des entretiens semi-directifs et des focus groups menés auprès des acteurs clés (directeurs d'ENFPE, formateurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissements scolaires, enseignants-tuteurs et stagiaires). L'objectif est d'analyser la mise en œuvre de l'universitarisation de la formation initiale pour saisir comment la multiplication des stages contribue à la professionnalisation de l'offre de formation et des stagiaires.

Les résultats révèlent que les nouvelles formations sont perçues comme plus professionnalisantes et adaptées aux besoins, grâce notamment au diplôme de professeur d'école (remplaçant le certificat de fin de formation), au changement de titre d'" instituteur " à " professeur d'école " et à l'attribution d'une grille indiciaire de catégorie A3 (au lieu de B). Ces évolutions traduisent une volonté de valoriser le métier. Cependant, des ajustements sont nécessaires pour promouvoir une alternance intégrative. Des défis tels que le manque de ressources humaines et matérielles, la collaboration et la coordination entravent l'efficacité du dispositif.

Mots clés : Formation initiale ; Professionnalisation ; Alternance ; Professeurs d'école ; Togo

Bibliographie

^{*}Intervenant

Adekou, C., & Baba-Moussa, A. R. (2019). La formation initiale et continue au Bénin: Entre professionnalisation et déprofessionnalisation. *Formation et profession*, 27(1), 20. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.442>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.00>

Bourdoncle, R. (2000). "Professionnalisation, formes et dispositifs". *Recherche & Formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>

Butlen, M. (2014). Tensions dans la formation enseignante entre universitarisation et professionnalisation: *Administration & Éducation*, No 144(4), 79-85. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0079>

Dupriez, V. (2022). La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre. Paris : Cnesco-Cnam.

Lessard, C. (2009). L'université peut-elle vraiment former les enseignants? In *Perspectives en éducation et formation* (p. 125-144). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.etien.2009.01.0125>

Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 67). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0067>

Perrenoud, Ph. (1986a). *Stages d'observation et stages de pratique en formation initiale des maîtres primaires*. Genève : Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation: Textes fondamentaux*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Wittorski, R. (2012 a). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire: Quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.58>

Zaouani-Denoux, S. (2014). Apprendre en stage: Situation de travail, interactions et participation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/edso.642>

Mots-Clés: Mots clés : Formation initiale, Professionnalisation, Alternance, Professeurs d'école, Togo

Le modèle de professionnalisation des enseignants à l'aune du tournant instructionniste (Cas des établissements pionniers marocains)

Malika Daafouz^{*1} and Mohammed Zerouali^{*2}

¹Université de Caen Normandie - UFR Humanités et Sciences Sociales – Université de Caen Normandie – France

²2 Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement – Maroc

Résumé

Résumé

Introduction et problématique

La réforme marocaine des *Établissements Pionniers* vise à répondre à une crise des apprentissages (PISA, PNEA, Feuille de Route 2022-2026) en recentrant la formation et l'action des enseignants autour d'un pilier refondateur : l'enseignement explicite (Bissonnette, Richard : 2016). Or, cette réforme en cours soulève une question fondamentale : quel modèle de professionnalisation est-il à l'œuvre ? S'agit-il d'une professionnalisation **prescrite**, fondée sur des standards et des outils pédagogiques normés, ou d'une professionnalisation (co)-**construite**, qui se joue dans l'appropriation des situations de classe et l'analyse de l'activité ? Peut-on parler d'un **alignement professionnalisant**, c'est-à-dire d'une cohérence recherchée entre objectifs de formation, gestes professionnels et apprentissages des élèves ?

Dans la lignée de **Wittorski (2007)**, la professionnalisation est pensée comme une tension entre prescriptions institutionnelles et dynamiques d'autoformation ; **Jorro (2016)**, **quant à elle**, insiste sur la nécessité d'une posture réflexive et éthique, et **Saillot (2019)** relie la pratique enseignante à une série d'épreuves ajustantes.

Hypothèse

Nous faisons notre l'hypothèse que l'enseignement explicite, en articulant objectifs, pratiques enseignantes et évaluations, constitue un **vecteur d'alignement professionnalisant**, permettant à la fois de sécuriser l'action de l'enseignant débutant et de nourrir une réflexivité professionnelle.

Méthodologie

La recherche mobilise deux démarches complémentaires :

- Une analyse documentaire des référentiels de formation, des supports pédagogiques (PowerPoint, livrets élèves) et des prescriptions curriculaires de la réforme.

^{*}Intervenant

- Une approche se réclamant de la didactique professionnelle, fondée sur l'**analyse de l'activité** (Pastré, 2011), permettant d'observer comment les enseignants s'approprient l'enseignement explicite en situation, ajustent leurs gestes (modelage, feedback, guidage) et construisent progressivement une professionnalité reconnue.

Résultats attendus

Les évaluations d'impact (2023-2024) montrent des effets significatifs sur les acquis des élèves. Nous anticipons que ces résultats traduisent un double mouvement :

- Du côté des élèves, un **alignement pédagogique vécu** (compréhension claire des objectifs, progression guidée, consolidation des acquis) ;
- Du côté des enseignants, un **alignement professionnalisant**, qui relie prescriptions, gestes de classe et développement identitaire.

Discussion

Scientifiquement, cette étude contribue à interroger la notion de **modèle de professionnalisation**, entre standardisation et autonomie, entre prescription et appropriation. Practiquement, elle met en lumière la capacité de l'enseignement explicite à agir comme **matrice professionnalisante**, favorisant à la fois efficacité des apprentissages et développement professionnel. Elle propose enfin de penser la professionnalisation non comme une qualification figée, mais comme un processus continu d'alignement entre objectifs institutionnels, pratiques enseignantes et expériences des élèves.

Mots-Clés: Professionnalisation, Tournant instructionniste, Analyse de l'activité enseignante, enseignement explicite

La différenciation pédagogique comme levier de professionnalisation des formateurs d'enseignants ?

Dalila Moussi^{*1,2}

¹Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education – Université Côte d'Azur, Université Côte d'Azur : URE201622216H – France

²Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 – Université de Lille, Université de Lille : ULR4354 – France

Résumé

Cette communication interroge la professionnalisation des formateurs d'enseignants du premier degré intervenant à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Lille - Hauts-de-France (INSPE Lille HdF). Elle s'appuie sur une recherche en cours portant sur les représentations et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants contrastés par leur ancienneté dans le métier (projet PCDE). L'originalité de ce travail réside dans l'articulation entre l'analyse des pratiques de maîtres formateurs et la réflexion collective conduite avec des enseignants-chercheurs investis dans la formation initiale des futurs professeurs des écoles.

L'étude rassemble une équipe pluridisciplinaire composée de six chercheurs issus de quatre laboratoires de recherche et de dix maîtres formateurs exerçant dans les trois cycles de l'école primaire. Ces derniers sont engagés à la fois dans leur mission de formation à l'INSPE et dans une réflexion continue sur leurs propres pratiques de classe, en particulier autour de la question de la différenciation pédagogique. L'enquête cherche à répondre à trois interrogations centrales :

- Quelles attentes peut-on légitimement formuler à l'égard d'enseignants fonctionnaires stagiaires, encore en formation, en matière de différenciation pédagogique ?
- Quelles pratiques développées par des enseignants expérimentés permettent de faire face à l'hétérogénéité des élèves et de soutenir leurs apprentissages ?
- Comment la formation initiale peut-elle mieux préparer les enseignants débutants à prendre en compte la diversité et à construire des pratiques inclusives ?

La méthodologie retenue repose sur l'analyse qualitative d'entretiens semi-directifs et de focus groups menés auprès des maîtres formateurs et des enseignants-chercheurs impliqués dans la recherche. Les discussions collectives constituent un espace privilégié d'explicitation des représentations et des pratiques. Elles permettent d'observer non seulement la manière dont les maîtres formateurs identifient et décrivent leurs modalités de travail (supports d'apprentissage, organisation pédagogique, différenciation des tâches), mais aussi les processus de construction et de transformation de leur identité professionnelle dans l'échange avec leurs pairs et avec les chercheurs.

^{*}Intervenant

Les premiers résultats mettent en évidence plusieurs conditions favorisant l'émergence d'une dynamique de professionnalisation : la reconnaissance mutuelle des savoirs d'expérience et des savoirs de recherche, la mise en tension des pratiques par la confrontation des points de vue, et la co-construction d'outils ou de repères partagés. L'analyse des focus groups montre également l'importance des prises de parole comme lieux de réflexivité professionnelle, permettant aux acteurs de prendre conscience de leurs choix pédagogiques, de les justifier ou de les questionner.

En articulant recherche et formation, cette contribution met en lumière la manière dont la professionnalisation des formateurs d'enseignants se construit à l'interface entre pratiques de terrain, exigences institutionnelles et démarches de recherche collaborative.

Sélection bibliographique:

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2002.01>.

Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287>.

Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39, 119-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0119>.
Moussi, D. & Luczak, C. (2020). La gestion de l'hétérogénéité des élèves par des enseignants débutants : quand la recherche devient professionnalisante. *Spirale*, 65 (2), 25-38. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0025>.

Mots-Clés: recherche collaborative, formateurs d'enseignants, différenciation pédagogique, professionnalisation

Evaluer et professionnaliser : une expérimentation en Masters 2 Sciences de l'éducation et de la formation pour l'intégration de l'Intelligence Artificielle

Melpomeni Papadopoulou^{*1}

¹Education Ethique Santé (EES) – Université François Rabelais - Tours : EA7505 – France

Résumé

Dans un contexte où les pratiques pédagogiques évoluent rapidement sous l'effet du numérique, cette communication présente une expérimentation menée en 2025 dans deux universités de taille moyenne, auprès d'étudiants des trois Masters en "Sciences de l'éducation et de la formation". Majoritairement destinés aux métiers de la formation ou de l'accompagnement des adultes, ces étudiants ont été invités à intégrer l'usage d'une intelligence artificielle générative (ChatGPT) dans un dispositif d'évaluation à visée professionnalisante. L'objectif de cette expérimentation était double : favoriser une appropriation active des contenus portant sur l'accompagnement en formation, tout en développant une réflexion critique sur l'impact de l'IA sur les métiers de la formation. Le dispositif proposé s'inscrit dans une logique d'évaluation intégrative (Pineau, 2002), mobilisant les connaissances, les expériences professionnelles et les capacités réflexives des étudiants.

La consigne principale consistait à simuler un entretien de 30 minutes avec l'IA, utilisée ici comme "compagnon de recherche", sur une problématique liée à l'accompagnement. À l'issue de cet échange, les étudiants devaient produire une analyse réflexive écrite, articulant apports théoriques, observations de terrain et questionnements professionnels.

L'analyse qualitative des productions écrites et des autoévaluations a permis d'identifier plusieurs apports significatifs. Ce type d'évaluation a renforcé la réflexivité, la pensée critique, et l'autonomie des étudiants dans la construction du savoir. Il a également permis de repositionner la posture professionnelle d'accompagnateur en contexte numérique, en interrogeant les compétences humaines difficilement substituables par l'IA (écoute, contextualisation, éthique, sens du lien).

Les étudiants ont souligné les apports de l'IAG en termes d'organisation des idées et de clarification des problématiques, tout en pointant ses limites : homogénéisation des réponses, manque de nuance, et risque de dépendance. Ce regard critique sur l'outil fait partie intégrante du processus d'apprentissage, et constitue un levier de professionnalisation.

Néanmoins, cette approche soulève des questions quant à sa faisabilité à grande échelle, notamment du fait du temps d'encadrement et d'analyse requis. Des pistes sont en réflexion pour faciliter sa généralisation : recours à l'évaluation entre pairs, intégration de moments collectifs d'analyse critique ou encore production de formats plus synthétiques.

^{*}Intervenant

En conclusion, cette expérimentation montre que l'introduction raisonnée de l'IA dans l'évaluation pourrait permettre d'enrichir les dispositifs de professionnalisation en renforçant des compétences-clés pour les futurs praticiens-formateurs.

Bibliographie indicative

Jabagi, Nura & Croteau, Anne-Marie. (2025). L'intelligence artificielle (IA) : amie ou ennemie de la motivation des étudiants et étudiantes universitaires? Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. 22.10.18162/ritpu-2025v22n1-04

Petit, L. (2022). ” La rencontre de l'Intelligence artificielle (IA) et de l'esprit critique (EC) : nouveaux enjeux ? nouvelle formation ? ”, Communication, technologies et développement, 12 — 2022, <http://journals.openedition.org/ctd/8256>

Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité. Education Permanente, 4(153), 29-38.

Schön (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (J. Heyneman, & D. Gagnon, Trad.) Montréal: Editions Logiques.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>.

Mots-Clés: évaluation, intelligence artificielle, synthèse intégrative, professionnalisation, formation d'adultes

Évoluer professionnellement en situation de travail : l'impact de l'absence d'accompagnement

Souâd Zaouani-Denoux^{*1} and Stéphane Guillon^{*2}

¹Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication LISEC (EA 2310) – université de Strasbourg – France

²Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication LISEC (EA 2310) – université de Strasbourg – France

Résumé

Évoluer professionnellement en situation de travail : l'impact de l'absence d'accompagnement

Souâd Zaouani-Denoux, Université Paul Valéry Montpellier 3

Stephane Guillon, Université de Strasbourg

Notre contribution s'appuie sur une recherche dont l'objet porte sur la professionnalisation et le développement des compétences en situation de travail (Begon & Minvielle, 2021). Le centre de conception et de programmation à l'académie de police en charge de concevoir la totalité des programmes de formation pour l'organisation entière constitue notre terrain de recherche. Nous nous sommes fixé comme objectif de saisir et d'identifier les facteurs qui contribuent à la construction de la professionnalité émergente des concepteurs de formation novices. Pour ce faire, nous avons mobilisé les travaux de Jonnaert et al. (2006) sur le développement des compétences, de Lave et Wenger (1991) sur la participation, de Guile et Griffiths (2001) sur l'expérience du travail ainsi que les travaux sur l'apprentissage dans différents contextes (Zaouani-Denoux & Mazalon, 2019), sur la professionnalisation et la formation des policiers (Antonmattei, 2002 ; Parraud, 2020 ; Schlosser, 2021 ; Zaouani-Denoux & Wittorski, 2023) ainsi que les travaux sur la professionnalité émergente (Jorro & De Ketela, 2011).

Les 12 entretiens semi-directifs réalisés avec les concepteurs ont mis en évidence l'existence des décalages entre les programmes formels de professionnalisation (Dubar & Tripier, 2003 ; Mohib & Guillon, 2018) dans lesquels ils sont engagés et leurs besoins en compétences ainsi que l'absence d'accompagnement par les concepteurs expérimentés (Grave, 2002). Pour faire face à la non prise en compte de leurs besoins par l'institution, ces professionnels ont développé des activités informelles visant leur évolution professionnelle et le développement de nouvelles compétences. Il s'agit d'un projet de développement des compétences entrepris sans le soutien du formateur (Schugurensky, 2007), un projet de soi sur soi dont la visée est de se professionnaliser.

^{*}Intervenant

Nous proposons de présenter et discuter les différentes stratégies adoptées par ces concepteurs novices pour développer leurs compétences en conception ainsi que les différents outils, supports et modalités qu'ils mobilisent pour élargir leur professionnalité. Nous souhaitons également soumettre aux débats les différents défis (conceptuel, méthodologique, etc.) que posent au chercheur ces parcours de professionnalisation (Colin & Le Grand, 2008).

Bibliographie(1) :

- Antonmattei, P. (2002). La formation des policiers. *Pouvoirs*, 102(3), 57-69.
- Begon, E. et Minvielle, Y. (2021). Intentions et attentions pour développer une culture d'accompagnateur en AFEST. *Éducation Permanente*, 227(2), 21-31.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent. *IBE Working Paper Issue*, 4. Bureau international de l'éducation UNESCO.
- <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-enligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>
- Mohib, N. & Guillon, S. (Eds.) (2018). *La professionnalisation en débat : entre intentions et réalisations*. Peter Lang.
- Schlosser, J.-M. (2021). La formation des policiers Un outil à (ré) inventer, des contenus à (re) penser. *Alternatives Non-Violentes*, 198(1), 7-9.
- Zaouani-Denoux, S. & Wittorski, R. (2023). Work, Training and Professionalization: Issues and Social Configurations Theoretical Frameworks and Levels of Analysis. *McGill Journal of Education*, 57(1), 6-24.
- (1) Afin de respecter l'impératif de 5 références, certains travaux cités dans le texte ne figurent pas dans la bibliographie.

Mots-Clés: Concepteurs, professionnalité, intention, initiative, policiers.

Evaluation comme pratique de reconnaissance : enjeux épistémologiques et professionnels dans les parcours de formation universitaire

Nathaniel Focksia Docksou^{*1,2}

¹Université de NDjaména – Tchad

²Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Rouen Normandie – France

Résumé

Dans un contexte de transformation et de l'évolution des missions de l'université, marqué par l'exigence croissante de professionnalisation des parcours et de reconnaissance des compétences, l'évaluation ne peut plus être envisagée comme une simple opération de mesure. Elle tend à se redéfinir comme une pratique de reconnaissance, capable de légitimer les trajectoires formatives, de valoriser les savoirs pluriels et de soutenir l'émergence d'identités professionnelles. Cette évolution interroge les fondements épistémologiques de l'évaluation, ses fonctions pédagogiques et ses implications institutionnelles.

La communication proposée vise à explorer les conditions dans lesquelles l'évaluation peut devenir un levier de reconnaissance dans les parcours de formation universitaire. Elle s'appuie sur une approche théorique, mobilisant les apports des sciences de l'éducation, de la philosophie de la reconnaissance et de l'ingénierie de formation. L'objet est de montrer que l'évaluation, lorsqu'elle est pensée comme un espace de dialogue et de légitimation, peut contribuer à la professionnalisation des acteurs de la formation, tout en respectant la diversité des parcours, des savoirs et des contextes.

La méthodologie repose sur une analyse documentaire, croisant des textes scientifiques et des dispositifs institutionnels. Les cadres conceptuels mobilisés permettent d'interroger les dispositifs d'évaluation professionnalisants (VAE, portfolios, entretiens réflexifs, évaluation en situation), les tensions entre évaluation formative et certificative, et les enjeux liés à la standardisation des pratiques. L'analyse s'appuie également sur des études de cas issues de contextes francophones périphériques, où la reconnaissance des savoirs situés et des parcours atypiques constitue un enjeu majeur.

Les résultats attendus montrent que l'évaluation, pensée comme pratique de reconnaissance, ouvre des perspectives riches pour la professionnalisation à l'université. Elle permet de dépasser les logiques de contrôle pour instaurer des pratiques plus inclusives, plus réflexives et plus sensibles aux singularités. Elle favorise la valorisation des trajectoires, le développement de l'autonomie et la construction d'une identité professionnelle cohérente.

La discussion porte sur la pertinence scientifique de cette approche, en lien avec les travaux contemporains sur la reconnaissance et la professionnalisation. Elle souligne également les retombées pratiques pour les acteurs de la formation, en termes de posture pédagogique, de

^{*}Intervenant

conception des dispositifs et de transformation institutionnelle. En plaçant la reconnaissance au cœur de l'acte évaluatif, l'université peut renouveler ses finalités et affirmer sa mission éducative dans une perspective humaniste et transformative.

Mots-Clés: Évaluation, Reconnaissance, Épistémologie, Professionnalisation, Formation universitaire

La conscience de soi des étudiants de première année en licence de sciences infirmières et l'impact sur la professionnalisation en stage

Danielle Bouiniere-Ourdanabia^{*1}

¹Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société – France

Résumé

INTRODUCTION :

Le besoin croissant d'infirmiers dans les services hospitaliers interroge face aux difficultés rencontrées dans la formation, qui alterne cours et stages sur trois ans. Pourtant très sollicitée sur Parcoursup, cette filière connaît un taux d'abandon significatif. La première année, particulièrement exigeante, constitue un moment décisif. Cette recherche se concentre sur le lien entre conscience de soi (CDS) et les capacités d'apprentissage et d'adaptation en stage, facilitant la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers (ESI).

Cette étude explore le rôle de la CDS dans la professionnalisation d'ESI franciliens de première année.

METHODOLOGIE :

Avant le second stage, les étudiants, entièrement libres et volontaires, complètent deux échelles standardisées de mesure de la CDS. Seuls ceux dont les scores sont les plus élevés ou les plus faibles dans les deux grilles sont retenus : 10 dans chaque catégorie. Pendant les deux dernières semaines de stage, des entretiens semi-directifs sont menés. La grille d'entretiens est composée de dix questions portant sur le vécu, le tutorat, la posture professionnelle, les apprentissages techniques et relationnels, ainsi que les ressources personnelles. Ces entretiens préparent aussi à l'explicitation. A la fin du dernier jour de stage, les étudiants remplissent à nouveau les échelles de CDS. Enfin, 4 ESI seront sélectionnés à partir de critères : soin technique réalisé, ressources personnelles. Ceux-ci participeront à des entretiens d'explicitation pour approfondir la compréhension de leurs expériences en stage. Un débriefing en fin d'entretien permet d'évaluer son intérêt pour l'ESI. Une phase test est menée en 2024/2025 dans un IFSI privé francilien.

RÉSULTATS :

Parmi 115 ESI, 106 ont renseignés les deux grilles, 75 étaient exploitables. Selon les scores obtenus, 19 sont sélectionnés (10 à forte CDS, 9 à faible). Seuls, 15 entretiens sont possibles (abandon de formation et non réponses). Quatre étudiants ne remplissent pas les grilles

^{*}Intervenant

finales. Trois entretiens d'explicitation sont réalisés.

Les résultats montrent que les étudiants rencontrent des difficultés variées : tutorat, conditions de stage, appréhension du soin technique, situations émotionnellement difficiles. L'entretien leur offre un espace d'expression apprécié. Ceux ayant une CDS élevée partagent davantage de réflexions que les autres. Dans ce groupe, 9 sur 10 accèdent en deuxième année. Dans le groupe à faible conscience, quatre n'accèdent pas à l'année supérieure, deux arrêtent leur formation, un reporte. L'explicitation permet d'éclairer le vécu inhérent aux gestes techniques et permet des pistes pédagogiques (FAINGOLD, 2015).

DISCUSSION :

La phase test de cette étude met en lumière la vulnérabilité des ESI dès la première année. La CDS apparaît comme un levier de réussite et de professionnalisation, tandis que son absence favorise les difficultés et les abandons. L'explicitation donne du sens aux expériences vécues pour les étudiants. Elle enrichit l'accompagnement pédagogique et pourrait devenir un outil central pour le formateur (BALAS-CHANEL, 2013).

BIBLIOGRAPHIE :

BALAS-CHANEL, A. (2013). *La pratique réflexive, un outil de développement des compétences infirmières* (Elsevier Masson).

FAINGOLD, N. (2015). Les ateliers de professionnalisation: Mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 6, 32-41.

MEHLING,W. (2012).MAIA.Traduction : Prof. Dr. T.SIMIOWSKI et L. LAVIOLETTE.

PELLETIER, L. G., & VALLERAND, R. J. (1990). L'échelle révisée de conscience de soi: Une traduction et une validation canadienne-française du " Revised Self-consciousness Scale ". *Revue canadienne des sciences du comportement*, 22, 191-206. <https://doi.org/10.1037/h0078983>

Mots-Clés: Étudiants en soins infirmiers, conscience de soi, professionnalisation, accompagnement pédagogique, entretien d'explicitation

” Apprendre à (s’)évaluer à l’ère de l’Intelligence Artificielle : quels paradigmes et quels leviers pour soutenir la formation dans une perspective de professionnalisation des métiers de l’enseignement ? ”

Omar Zeroil^{*1,2}

¹ZEROIL – Maroc

²Université Abdelmalek Saadi – Maroc

Résumé

Le présent article se veut la structuration d'une réflexion approfondie sur l'importance d'apprendre à évaluer les apprentissages autrement. Mener une démarche réflexive nous exige d'adopter une recherche-action à visée interventionnelle dans la formation des enseignants. Notre problématique est d'expliciter les différents paradigmes et les leviers agissant sur les pratiques évaluatives à l'ère de l'intelligence artificielle afin de soutenir la formation dans une perspective de professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Pour se faire, il est nécessaire d'éclaircir les moyens d'action et conditions favorables de la conception de l'évaluation agissant entre la formation et acquisition de compétences concrètes dans le métier de l'enseignant. De ce fait, le développement professionnel, à l'ère du numérique, est un enjeu majeur de l'innovation pédagogique. Ce développement devrait répondre aux exigences modernes de l'école public. Donc, le choix des dispositifs pédagogiques pourrait constituer un carrefour d'approches pédagogiques d'agir de manière innovatrice et créative afin d'envouter un nouveau gout d'apprentissage. Alors, L'évaluation (et l'autoévaluation) est à la fois une compétence à acquérir et un levier de développement personnel et professionnel d'un métier en permanente transformation. Son intégration dans la formation suppose un changement de paradigme, notamment pour sortir d'une culture du contrôle. Il s'agit d'un facteur clé de professionnalisation, dans la mesure où il encourage la réflexivité, la prise d'initiative, et la régulation de ses actes professionnels.

Mots-Clés: Apprendre à (s')évaluer, Évaluer les autres, S'autoévaluer, Paradigmes Leviers, Soutenir la formation, Perspective de professionnalisation :

*Intervenant

Réformes des programmes de formation et la professionnalisation incidente des enseignants formateurs : Cas des Centres Nationaux de la Jeunesse et des Sports au Cameroun

Fulbert Bambe^{*1}

¹Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation – Université de Rouen Normandie : EA7454 – Place Emile Blondel, 76130 Mont-Saint-Aignan / Esplanade de la paix, CS 14032, 14032 Caen cedex 5, France

Résumé

Depuis leur élaboration en 1982, les programmes de formation des Enseignants d'Education Physique et Sportive dans les Centres Nationaux de la Jeunesse et des Sports, ont connu de nombreuses réformes menées en réponse aux nouveaux défis et aux nouvelles attentes de la société camerounaise. Pourquoi et comment ces réformes ont-elles été instituées ? Telles sont les questions auxquelles cette réflexion se propose de répondre. D'une part, elle jette un regard rétrospectif sur les réformes opérées et expose le travail didactique qui a été mené dans l'espace et dans le temps. D'autre part, elle met en exergue le processus de professionnalisation des enseignants formateurs induit par les réformes. L'étude a adopté une démarche exploratoire et compréhensive. Les résultats d'analyse des entretiens semi-directifs, montrent que les réformes des programmes de formation ont été instituées par une volonté politique d'arrimage du système éducatif national aux standards internationaux. Les résultats montrent également que l'application des réformes par les enseignants formateurs a induit une professionnalisation incidente chez ces derniers.

Mots-Clés: Éducation Physique et Sportive, programme de formation, conscience professionnelle, analyse des pratiques, professionnalisation

^{*}Intervenant

Formation à la simulation par la conception de simulations – une étude de cas en formation cadres de santé formateurs

Marie Hoarau^{*1}

¹Trigone-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354, Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales, Université de Lille, Faculté PsySEF – France

Résumé

Le dispositif de formation étudié a été mis en œuvre dans le cadre de la formation de cadres de santé formateurs, dans un contexte d'universitarisation de leur formation (Péoc'h, 2024). L'ensemble de la formation fait alterner des cours en IFSI, à l'université et des stages. Nous nous intéressons à deux séances dédiées à la formation par la simulation. Les apprenants sont des professionnels de santé, en général experts dans leur métier, en grande majorité des infirmiers qui exercent déjà des fonctions de cadre de santé ou de formateur, sous le statut de faisant-fonction : ils cherchent à obtenir un diplôme de niveau master pour évoluer vers le statut de cadre de santé. La difficulté qui se pose donc est qu'une majorité des apprenants connaît déjà la formation par simulation, certains étant même référents-simulation. Ainsi, il s'agit pour nous de participer à la professionnalisation de ces personnes qui ont déjà construit une certaine posture professionnelle. Considérant que l'on apprend en faisant mais aussi en concevant, nous avons conçu un dispositif mêlant l'apprentissage par les situations (Pastré, 2011) et problématisation (Fabre, 2011). Ainsi, il s'agit pour les apprenants de concevoir un scénario de simulation ayant pour thème un débriefing, l'objectif étant de travailler à la fois la conception de scénarios de simulation et d'approfondir les difficultés qui peuvent être rencontrées lors de la phase de débriefing. Une première séance de trois heures est dédiée à quelques apports théoriques sur la simulation et aux consignes. Un mois plus tard, lors d'une seconde séance, les étudiants font jouer le scénario conçu en groupe à un autre groupe d'étudiants de la même année. Ce dispositif est mis en œuvre depuis deux ans. Lors de la première année, les apprenants ont réussi à problématiser : les scénarios produits mettent en scène des situations-problèmes inspirées de leur vécu. En revanche, lors de la deuxième année du dispositif, les scénarios sont centrés sur l'exécution d'un " bon déroulé " de la séance de débriefing, sans forcément qu'une problématisation ait lieu. Nous nous demandons donc quels sont les facteurs qui ont favorisé la capacité des acteurs à problématiser lors de la première année et non lors de la seconde : des différences initiales en termes de compétences en simulation (qui n'avaient pas été évaluées jusque-là), d'outils mobilisés pour la conception des scénarios, etc. Un ancrage plus profond dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre & Musquer, 2009 ; Hoarau et al., 2019)) est envisagé pour améliorer le dispositif.

Références bibliographiques

Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et formation*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.511>

^{*}Intervenant

Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(3), 111-129.

Hoarau, M., Villeret, O., & Munoz, G. (2019, avril 25). *Dialectique activité et développement dans la conception de situations-problèmes en formation*. Colloque international sur la formation et la profession enseignante: CRIFPE. <https://shs.hal.science/halshs-02311272>

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

Péoc'h, N. (2024). Le sens du changement : L'expérimentation de la formation "cadre de santé". *Éducation Permanente*, 241(4), 80-90. <https://doi.org/10.3917/edpe.241.0080>

Mots-Clés: Simulation, problématisation, cadre de santé

En quoi un cahier des charges peut-il influencer le processus de professionnalisation des acteurs universitaires concernés ?

Laure Bertrand^{*1}

¹Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation – Université de Caen Normandie, Université de Rouen Normandie, Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société, Université de Caen Normandie – France

Résumé

Résumé :

La communication propose de rendre compte de l'enquête exploratoire menée pendant cette première année de doctorat financé avec le soutien financier de l'État français dans le cadre du plan France 2030 (Digital FCU/ANR-22-CMAS-0019) portant sur les activités de co-conception de microcertifications en contexte universitaire. Effectivement, la recherche présentée ici s'inscrit dans le projet Digital FCU (Formation Continue à l'Université) porté par France Université Numérique (FUN) et regroupant dix-neuf universités françaises dans son consortium. Son ambition recouvre la conception et la commercialisation de microcertifications par les universités du consortium en impliquant les services universitaires de pédagogie (SUP), les services de formation continue, les enseignant·es-chercheur·euses et le pilotage porté par FUN.

La définition des microcertifications est encore floue mais, dans ses " Recommandations sur une approche européenne des microcertifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité ", le Conseil de l'Union Européenne (2022) donne certaines caractéristiques de cette modalité de formation : porte sur un petit volume d'apprentissage, des compétences en réponse à des besoins identifiés pour la société et l'individu, peut se transférer et se combiner avec d'autres microcertifications. Encore récent dans ce paysage, ce dispositif témoigne de la professionnalisation de l'offre de formation continue universitaire et des enjeux de certification d'où notre inscription dans l'axe 2 de ce colloque.

Au cœur de notre recherche se situent les activités de co-conception des microcertifications. Définie en ergonomie comme un développement conjoint où les acteurs doivent coopérer avec leurs compétences spécifiques (Darses et Falzon, 1996), la co-conception se distingue d'autres formes de conception (conception distribuée, conception participative, conception centrée utilisateur·ices, conception informative et conception différenciée). Les activités de co-conception sur lesquelles nous portons la focale sont : la construction du scénario pédagogique de la microcertification et celle des activités pédagogiques associées. La conception des microcertifications requiert une pluralité de compétences et donc une activité coopérative (Loizon et al., 2019), entre différents métiers de la formation à l'université (les ingénieur·es pédagogiques, les enseignant·es-chercheur·euses et les équipes audiovisuel

^{*}Intervenant

et multimédia) et avec les équipes de FUN. Nous projetons d'étudier l'écart entre les tâches prescrites et les activités réelles en fonction des rôles et des contextes professionnels dans le but de mettre en lumière la complexité du travail des acteurs (Champy-Remoussenard, 2024).

Il s'agira ainsi de présenter le contexte du projet Digital FCU et l'enquête exploratoire menée sur la conception des microcertifications dans trois universités (entretiens, observations, analyse documentaire). Les microcertifications restent relativement émergentes dans le cadre universitaire tout comme les activités de conception associées, plus ou moins familières des acteurs et pouvant entraîner des transformations à plusieurs niveaux (accompagnement à l'ingénierie pédagogique, pilotage de projet, relations interservices). Cette enquête de terrain couplée aux lectures réalisées, nous permet de construire un questionnement sur les évolutions de l'enseignement supérieur et d'entrevoir des pistes méthodologiques pour la suite. La question sur laquelle nous allons nous pencher est : *en quoi un cahier des charges peut-il influencer le processus de professionnalisation des acteurs universitaires concernés ?*

Bibliographie :

Champy-Remoussenard, P. (2024). Chapitre 2. Le travail de la relation: Part cachée de l'activité? Enjeux pour la recherche et la formation. In *Le travail de la relation* (p. 29-44). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.ponno.2024.01.0029>

Conseil de l'Union Européenne. (2022). *Recommandation du conseil du 16 juin 2022 sur une approche européenne des microcertifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02))

Darses, F., & Falzon, P. (1996). *La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive.* Coopération et Conception, Toulouse.

Loizon, A., Guidoni-Stoltz, D., David, M., & Droyer, N. (2019, juin). Concevoir une ressource numérique de formation dans l'enseignement supérieur: Quels acteurs pour quelles formes de coopération? *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. QPES 2019.* <https://hal.science/hal-02284272>

Mots-Clés: professionnalisation, conception, microcertifications, analyse de l'activité, université

Saisir les modalités de développement professionnel par le récit d'expérience professionnelle : le cas des contrôleurs aériens dans les dispositifs de formation en situation de travail.

Anicet Bomba Nnomndoe^{*1}

¹Université de Rouen Normandie – Normandie Université – France

Résumé

Introduction. Dans des contextes organisationnels caractérisés par de fortes exigences de fiabilité et de résilience, la professionnalisation des praticiens passe largement par la formation en situation de travail (Enlart, 2022). Longtemps assimilée à de la formation " sur le tas ", cette modalité fait désormais l'objet d'une reconnaissance institutionnelle. Ces dispositifs dédiés constituent des leviers de professionnalisation (Wittorski, 2007) et de maintien des standards opérationnels, à l'instar de la formation en unité dans le contrôle aérien. Les contrôleurs aériens développent ainsi leur agir professionnel à l'articulation de l'exercice de l'activité productive et de la formation en situation de travail. Le dispositif de formation en situation de travail peut être considéré comme un instrument médiateur de l'activité (Albero, 2022). À ce titre, nous questionnons l'influence de ses usages, tout au long du parcours professionnel, sur l'espace des capacités (Sen, 1999), soit les libertés réelles de choix dont disposent les praticiens dans leur environnement professionnel.

Méthodologie. Inscrite dans une recherche doctorale en cours, l'étude adopte une démarche d'enquête narrative (Breton, 2022) visant à saisir la construction sociale du développement professionnel à travers l'analyse de récits d'expérience. Le protocole prévoit la collecte de récits auprès de praticiens impliqués dans la " *formation en unité* " dans le contrôle aérien (stagiaires, tuteurs, encadrants), suivie d'une analyse qualitative de ces récits.

Résultats. Les résultats attendus de cette enquête devraient mettre en lumière les conditions subjectives, sociales et organisationnelles qui influencent l'accès aux ressources, leur conversion en fonctionnements concrets et l'autonomie de choix. Ces conditions ne sont pas déterminées une fois pour toutes, mais elles se reconfigurent au gré des épreuves et des dilemmes qui rythment les usages du dispositif. Les médiations du dispositif peuvent ainsi renforcer, ou inhiber la dynamique des capacités le long d'un parcours professionnel.

Discussion. Sur le plan scientifique, cette étude contribue à renouveler la compréhension du développement professionnel en contexte de travail à l'articulation du dispositif de formation en situation de travail. Les médiations du dispositif se développent alors sur un continuum qui ne s'estompent pas à la période d'induction dans l'environnement professionnel. La recherche renchérit, sous l'angle des capacités, la question du modèle de professionnel que l'ingénierie du dispositif veut " fabriquer " par la formation. Il s'agit ainsi de penser l'accroissement des marges de manœuvre sans compromettre les performances opérationnelles requises dans des

^{*}Intervenant

environnements dynamiques et à hauts risques.

Références :

- Albero, B. (2022). Dispositif. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 135-139). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0135>
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.breto.2022.01>
- Enlart, S. (2022). Action de formation en situation de travail (AFEST). In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd., p. 27-31). De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0027>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Mots-Clés: Formation en situation de travail, développement professionnel, capacités, enquête narrative, contrôle aérien

Les adultes en reprise d'études à l'université : caractérisation et identification de profils-types

Jessye Lafranceschina^{*1}

¹Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education [Dijon] – Université Bourgogne Europe – France

Résumé

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un travail de thèse en cours, qui cherche à étudier les transitions vécues par les personnes en reprise d'études à l'université, leurs conditions d'étude et leur réussite académique. Toutefois, un premier enjeu concerne le repérage et la description de ce public "étudiant" qui comprend d'ailleurs plusieurs dénominations selon les études (Beaupère, Borras et Bosse, 2019).

Alors que la professionnalisation de l'enseignement supérieur est en pleine expansion, notamment en lien avec le développement des personnes en reprises d'études, le statut de ces dernières questionne par son manque de définition au sein des codes du travail et de l'éducation. En effet, il existe peu de critères précis : certains chercheurs s'appuient sur des critères d'âge et de durée de sortie après la Formation Initiale (Charles, 2016 ; Robert, 2021), quand d'autres privilégient le régime d'inscription en Formation Continue (Doray, 2022).

A partir d'une méta-analyse réalisée sur une soixantaine d'études françaises et canadiennes, publiées entre 2010 et aujourd'hui, nous proposons dans un premier temps d'identifier, tout en les croisant, les principaux critères utilisés pour identifier les personnes en reprise d'études et les principales dénominations utilisées pour les qualifier.

Dans un second temps, nous utilisons les données de l'Enquête "Conditions de Vie des Etudiants" afin d'identifier des profils-types de personnes en reprise d'études.

Les premiers résultats montrent des différences de dénomination selon les critères retenus, notamment selon le moment de reprise d'études de l'individu dans sa trajectoire. Les analyses statistiques effectuées permettent de déterminer dans quelle mesure ces profils identifiés se distinguent par leurs conditions de vie, d'étude et de réussite. Deux profils principaux emergent à cet instant : la reprise d'études des jeunes en début de vie active, et la reprise d'études des personnes sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur.

Les résultats de cette recherche permettront d'enrichir l'accompagnement des personnes en reprise d'études à l'université, parfois en manque de ressources.

L'ensemble de ces analyses vise à apporter un éclairage multiple sur un public encore peu étudié en identifiant les critères et dénominations à privilégier pour les caractériser et en illustrant les profils récurrents de personnes en reprise d'études à l'université. En effet, apporter une connaissance plus approfondie sur ce nouveau profil "d'étudiants" afin d'adapter leur condition d'études à leur besoin personnel est devenu crucial pour pérenniser la volonté du gouvernement : "Un récent rapport au Premier ministre l'affirme sans ambiguïté, l'accès

^{*}Intervenant

à la formation constitue aujourd’hui un des ” principes essentiels du droit du travail ” (Badinter, 2016). En effet, pour les membres du comité présidé par Robert Badinter, ” chacun doit pouvoir accéder à une formation professionnelle et en bénéficier tout au long de sa vie ” (art. 20) (De Lescure, 2017).

Bibliographie

- Beaupère, N., Borras, I., & Bosse, N. (2019). Les adultes en reprise d’études diplômante à l’université: Motivations et impacts — Cereq. *Céreq Essentiels*. <https://www.cereq.fr/le-cereq-activites-scientifiques-projets-termes/les-adultes-en-reprise-detudes-diplomante>
- Charles, N. (2016). Du public ”adulte” à l’enjeu des parcours non traditionnels. *Les Vies Étudiantes*. https://www.academia.edu/42302303/Du_public_adulte_%C3%A0_l_enjeu_des_parcours_non_traditionnels
- Doray, P. (2022). *Postface. Les reprises d’études et le développement de la formation des adultes*. Céreq; <https://doi.org/10.4000/books.cereq.652>
- Lescure, E. de. (2017). Apprendre à travailler à tout âge, pour qui et pour quoi? *Sociologies pratiques*, 35(2), 1-7. <https://doi.org/10.3917/sopr.035.0001>
- Robert, A. (2021). L’essor des reprises d’études en début de vie active. In T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet, & P. Lemistre (Éds.), *Enseignement supérieur: Nouveaux parcours, nouveaux publics: Groupe de travail sur l’enseignement supérieur (GTES)* (p. 84-93). Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.3121>

Mots-Clés: Formation continue, Reprise d’études, Dénomination, Profils, types

AFEST et hybridation au service de la professionnalisation dans les chambres des métiers et de l'artisanat

Solène Zablot^{*1}, Eric Saillot^{*2}, Corinne Bart^{*}, Michel Beauboucher^{*}, Marie Lémery^{*}, and Béatrice Savarieau^{*3}

¹CIRNEF – Université de Caen Normandie, CS 14032, 14032 Caen cedex 05 – France

²CIRNEF – Université de Caen Normandie, CS 14032, 14032 Caen cedex 05, EA7454 CIRNEF – France

³CIRNEF – Université de Rouen Normandie, EA7454 CIRNEF – France

Résumé

Coordonnateurs : Solène Zablot et Eric Saillot

La thématique du symposium croise les deux principales thématiques d'une recherche (E-deffinum(1)) en cours menée par une petite équipe du laboratoire CIRNEF au sein des CMA(2) – les AFEST(3) et l'hybridation – avec la question principale du colloque du RUMEF 2025 : l'évaluation de la professionnalisation. Dans les CMA, depuis quelques années, des expérimentations sont menées pour mettre en place des dispositifs autour de la philosophie des AFEST, que ce soit en formation initiale (FEST-A(4) avec délégation de formation aux entreprises) ou en formation continue des enseignants ou formateurs (AFEST en lien avec la Loi de 2018). L'équipe a ciblé ses réflexions sur ces deux thématiques, en lien avec deux orientations du laboratoire : le thème 2 sur les questions de professionnalisation en lien avec des analyses du travail, notamment la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Mayen, Olry, Pastré, 2017), berceau scientifique des AFEST (Begon et Duclos, 2021) ; et le thème 3 sur les questions d'usages du numérique dans des dispositifs de formation.

Que ce soit pour les questions d'AFEST ou celles sur l'hybridation, ces notions sont appréhendées dans une diversité des pratiques et des représentations des acteurs régionaux, dans une démarche compréhensive et non pas avec une visée normative ou prescriptive.

Dans la perspective de ce colloque du RUMEF 2025, il s'agit également de questionner l'accompagnement et/ou l'évaluation de la professionnalisation, dans les contextes des différentes expérimentations menées autour des AFEST dans les CMA en France (régions concernées : Pays de la Loire, Auvergne-Rhône-Alpes, Occitanie).

Les questions suivantes pourraient être abordées : En quoi et comment l'hybridation en tant que modalité d'organisation de la formation (Peltier et Séguin, 2021) favorise-t-elle des AFEST, au service de la professionnalisation ? Quels outils et dispositifs d'AFEST favorisent la professionnalisation ? Quelles formes d'évaluation sont identifiables dans ces dispositifs ?

Chaque communication pourra suivre un plan possible en 3 parties : 1) présenter l'expérimentation AFEST de la région concernée, de sa genèse à son évolution actuelle ; 2) identifier ce qui

^{*}Intervenant

relève de l'hybridation dans ces dispositifs innovants AFEST des CMA ; 3) questionner les pratiques évaluatives associées à ces dispositifs AFEST, entre leurs diverses formes et fonctions (formatrice, formatrice, ou certificative), entre ce qui relève de l'accompagnement à la professionnalisation et ce qui relève des enjeux de certification.

Références :

Begon, E. et Duclos, L. (2021). L'AFEST : cadrages et débordements. *Éducation Permanente*, 227(2). <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0005>

Mayen, P. Olry, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e éd., p. 467–482). Dunod.

Pastré, P. Mayen, P. Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Peltier C. et Séguin C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020 ", *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6414>

Communication n°1 : L'AFEST au service de la professionnalisation des nouveaux professeurs des CMA des Pays de la Loire

Participants : Marie Lémery (CMA de Nantes) et Éric Saillot

Cette communication vise à présenter un dispositif innovant de professionnalisation des nouveaux professeurs des CMA des Pays de la Loire dans l'esprit des modalités pédagogiques des AFEST (Begon et Duclos, 2021).

Souvent issus de l'artisanat et donc sans formation préalable les nouveaux enseignants sont immédiatement sollicités sur des activités d'ingénierie pédagogique et d'animation avec un plan de charge important. Pour répondre à cette réalité, l'expérimentation AFEST de la CMA des Pays de la Loire a été conçue pour les former directement dans le contexte professionnel du CFP, en tenant compte de leurs problématiques de terrain, tout en limitant l'impact sur leur plan de charge. L'objectif est de sécuriser leur intégration, de leur transmettre les outils et le fonctionnement de CMA FORMATION, et de les aider à aborder avec confiance leurs premières animations pédagogiques. In fine, il s'agit de les accompagner dans la transition d'experts du savoir-faire à experts en transmission des savoir-faire.

Deux modalités pédagogiques ont principalement été utilisées dans ce dispositif de formation : le présentiel et la FEST, permettant d'articuler apports théoriques, mises en situation professionnelles et analyses réflexives. Les premières expérimentations ont toutefois révélé des contraintes logistiques, l'hétérogénéité des compétences initiales et une forte dépendance au calendrier des formateurs AFEST, incitant la CMA à intégrer le distanciel. Les évolutions en cours portent sur la réalisation des analyses réflexives à distance pour s'adapter aux emplois du temps des professeurs, ainsi que sur la création de capsules de formation asynchrones pour compléter le dispositif et s'ajuster au rythme d'apprentissage de chacun.

Enfin, pour ce qui relève des pratiques évaluatives associées à ces dispositifs, dans leurs diverses formes et fonctions (formatrice, formatrice, ou certificative, Mottier Lopez, 2015), plusieurs types d'évaluations interviennent tout au long. L'évaluation diagnostique, sous forme de questionnaire numérique complété par le professeur lors d'un entretien avec son manager, guide l'accompagnement pédagogique. L'évaluation formatrice et formatrice, réalisée en situation de travail à travers mises en pratique et phases réflexives, soutient la progression individuelle et l'acquisition des compétences pédagogiques. En fin de formation, une auto-évaluation permet au professeur et à son manager de mesurer les progrès réalisés. L'évaluation du dispositif permet enfin de faire évoluer le plan d'accompagnement des nou-

veaux professeurs. Initialement conçu comme un dispositif d'accompagnement à la professionnalisation pour faciliter le recrutement de personnes n'ayant jamais enseigné, ce dispositif n'a pour l'instant pas de finalité certificative.

Références :

Begon, E. et Duclos, L. (2021). L'AFEST : cadrages et débordements. *Éducation Permanente*, 227(2).

Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages, enjeux pour l'enseignement. Bruxelles, De Boeck.

Communication n°2 : Mise en œuvre d'un dispositif FEST en apprentissage : quels accompagnements des acteurs pour quelle professionnalisation des apprentis ?

Participantes : Corinne Bart (CMA, Bourgoin-Jallieu) et Solène Zablot

Dans cette proposition, nous rendons compte d'un dispositif de formation développé par le pôle pédagogie de la CMA Formation de Bourgoin-Jallieu depuis 2022, nommé FEST-A hybride.

Inspiré du dispositif AFEST et adapté au cas de la formation initiale, il concerne les apprentis inscrits en CAP(1) et certains CS(2), dans les filières de l'automobile (mécanique et carrosserie), de la beauté (coiffure et esthétique) et de la boulangerie-pâtisserie et vise à déléguer, aux entreprises, une partie des compétences professionnelles présentes dans les référentiels correspondants.

Notre contribution consiste à interroger les pratiques d'accompagnement mises en œuvre au sein de CMA Formation dans le but de repenser les lieux et les modalités de formation : quelles négociations effectives entre la CMA formation et les entreprises ? Quelles modalités d'accompagnement des apprentis et des maîtres d'apprentissage ? Quelles négociations institutionnelles nécessaires à la mise en œuvre d'analyses de formation en situation de travail ?

Pour ce faire, nous nous référons à la synthèse de typologies de l'alternance développée par Bluteau (2024) afin de rendre compte du potentiel intégratif de ce type de dispositif.

Le dispositif FEST-A hybride a pour ambition de rendre les apprentis autonomes dans leur parcours de formation et de responsabiliser les entreprises dans leur rôle de formateur. En ce sens, les maîtres d'apprentissage participent au suivi et à l'évaluation des apprentis pour les compétences qui leur sont dédiées.

Cependant, " amener du scolaire " en entreprise n'est pas sans contradictions : d'une part, la contrainte forte de référence aux référentiels contribue à standardiser le processus de formation, ce qui complexifie à la fois l'interprétation qui peut en être faite du côté du CFA et des entreprises d'accueil (qu'est-ce qu'une compétence ? Comment la valider ? Comment identifier les situations de travail certifiantes ?). D'autre part, on peut se poser la question de la place réelle occupée par les situations de travail en entreprise et donc des possibilités réelles d'évaluation par les maîtres d'apprentissage.

En ce sens, on revient à une tension déjà ancienne lorsque l'on considère l'alternance : par ce type de dispositif, elle n'est plus complètement " juxtapositive " au sens de Bourgeon (1979), mais elle n'est pas encore totalement " copulative " et donc intégrative. Des réflexions sont en cours afin de penser les articulations entre ces différents temps de formation ; l'enjeu étant de penser la légitimité des entreprises à évaluer des compétences.

Références

Bluteau, M. (2024). L'alternance intégrative, une ingénierie d'interfaces. *Éducation Permanente*, Hors série (HS1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/edpe.hs01.0025>

Bourgeon, G. 1979. *Sociopédagogie de l'alternance*. Hachette éducation

Communication n°3 : La mise en place de la Formation en Situation de Travail par Apprentissage (FESTA) par la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat Occitanie. Réinventer l'alternance pour adapter la formation aux métiers de l'artisanat aux besoins des entreprises

Participants : Béatrice Verquin Savarieau (CIRNEF) et Michel Beauboucher (Directeur régional de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat Occitanie)

La FESTA pour Formation En Situation de Travail en Apprentissage constitue un dispositif innovant dans les formations par apprentissage, dans le sens où il permet d'ancrer réellement les apprentissages dans la réalité professionnelle, quelle que soit la dotation en plateaux techniques des centres de formation ou les métiers visés par l'apprentissage. Dans le cas des métiers de niches ou difficiles à structurer pédagogiquement, tels que certains métiers d'art (ébéniste, verrier, céramiste, sellier-maroquinier, etc.), nous faisons l'hypothèse que la FESTA peut constituer un dispositif de professionnalisation efficace et porteur de sens.

Si le compagnonnage ou la formation par alternance est ancienne dans ces métiers, le sens donné à cette alternance est à questionner de nouveau à partir d'une logique d'hybridation touchant à la pédagogie et intégrant dans sa structuration des paradigmes hérités de systèmes de formation que l'on n'associait pas ensemble auparavant (présence/distance ; travail/formation ; action/conceptualisation ; autonomie/accompagnement) et nécessitant donc une transformation des pratiques des professionnels de la formation et de leur environnement de travail, notamment en terme d'instrumentation (Verquin Savarieau, 2024).

L'enjeu est de se demander en quoi la FESTA permet de soutenir une alternance pouvant devenir une modalité de formation à part entière qui touche tous les niveaux de formation et cherche à faire exister la " relation formation emploi " (Tanguy, 1986). L'alternance et son succès s'appuient bien souvent sur celui de la notion de compétence et notamment sa structuration à partir des référentiels de formation. De cette façon, quel sens donner à la mise en pratique, notamment en matière de professionnalisation ? Afin de répondre à cette question, après avoir présenté le contexte de CMA Occitanie et le dispositif FESTA mis en place, nous reviendrons sur les points de blocage rencontrés dans sa conception et la manière dont ils ont pu devenir des facteurs clés de réussite une fois identifiés et levés. Ainsi, nous retiendrons plusieurs points de vigilance afin de garantir la qualité et la pérennité du dispositif FESTA, soit :

1. **La formation des acteurs** : les professeurs et tuteurs doivent être formés à l'accompagnement en FESTA et à l'évaluation des compétences en situation de travail.
2. **L'organisation administrative** : le CFA doit assurer un suivi rigoureux (conventions, traçabilité des évaluations, visites en entreprise, bilans intermédiaires et finaux).
3. **L'accompagnement des employeurs** : ils doivent être sensibilisés à leur rôle pédagogique et à l'importance des retours réflexifs pour favoriser la professionnalisation.

En définitive, la FESTA ne se limite pas à une simple modalité d'alternance, mais constitue un dispositif innovant d'hybridation, articulant pratique, réflexivité et certification, au service de la réussite des apprenants et de l'adaptation des métiers aux besoins du marché.

Références

Tanguy L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation française.

Verquin Savarieau, B., (2024) " De la notion d'espace et son rôle dans la production/transformation des professionnalités ". Dans, *R. Wittorski et M. Hatano-Chalvidan Professionnalisations et*

professionnalités : Transformations, espaces et Temporalités. Octares.

- (1) E-deffinum : Dispositifs France formation innovante numérique, voir <https://travail-emploi.gouv.fr/deffinum>
- (2) Chambres des métiers et de l'artisanat
- (3) Actions de formation en situation de travail
- (4) Formation en situation de travail au service de l'apprentissage
- (5) Certificat d'aptitudes professionnelles
- (6) Certificat de spécialisation

Mots-Clés: AFEST, Hybridation, FEST en apprentissage, Alternance, Formation des enseignants

Quel accompagnement de la professionnalisation dans la formation en masso-kinésithérapie ?

Delphine Guyet^{*1}, Xavier Teisseire^{*}, Cyprien Guillot^{*}, Matthieu Pestiaux^{*}, Etienne Panchout^{*}, and Eric Saillot^{*2}

¹laboratoire CIRNEF (cirnef) – Université de Rouen Normandie – mont saint Aignan 76, France

²laboratoire CIRNEF – Université de Caen : EA7454 – France

Résumé

Ce symposium se propose de questionner l'accompagnement à la professionnalisation en formation de masso-kinésithérapie. Cette profession est en cours d'universitarisation depuis la réforme de sa formation initiale en 2015. Une partie de sa formation clinique se déroule en stage auprès de tuteurs, qui sont des professionnels en exercice sur leur lieu de pratiques ordinaires, sans qu'une alternance intégrative ne soit réellement mise en place. Ces professionnels qui endossent un rôle de maître d'apprentissage (Kunegel, 2011) oscillent entre pratique productive et pratique formative, sans nécessairement être sensibilisés voire formés aux pratiques tutorales. Seule une circulaire incite à leur formation, sans que celle-ci ne soit obligatoire. Le stage, présent de façon réglementaire dans les référentiels de formation, est l'élément incontournable de l'alternance intégrative qui reste un objectif. Dans cette optique, la dimension formative de l'activité doit être pensée dans un continuum et non plus une juxtaposition entre milieu de formation et espace de travail (Wittorski, 2018). L'étudiant est ainsi confronté au travail réel, voire à la " vraie vie " du professionnel plébiscitée par les formateurs (Perez-Roux, 2018 ; Grober-Traviesas, 2025) qui considèrent souvent les approches utilisées dans les réformes des études comme une déhumanisation de la formation (Broussel, 2009, 2010). Comment se réalise l'accompagnement de la professionnalisation en situation du point de vue des tuteurs ? Quels dispositifs sont réalisés en institut de formation pour accompagner ou faire prendre conscience de la professionnalisation opérée en stage du point de vue des apprenants ? Des dispositifs sont-ils utiles après la diplomation pour " maintenir " une professionnalisation en cours et éviter un phénomène de déprofessionnalisation (Roquet et Wittorski, 2013) ressenti comme une perte d'autonomie ou une difficulté de prise d'autonomie, dans l'exercice de leurs activités professionnelles individuelles. Comment cette professionnalisation ou déprofessionnalisation est-elle évaluée ?

Broussel, D. (2010, 13-16 septembre). Évaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? (Communication orale). Congrès de l'AREF, Genève, Suisse

Grober-Traviesas, D. (2025). Du conflit de normes à la reconnaissance des formateurs, les enjeux cachés de l'universitarisation de la formation des infirmiers. *Phronesis*, Vol. 14(2), 19-38. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2025-2-page-19?lang=fr>.

Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage*. L'harmattan.

^{*}Intervenant

Perez-Roux, T. (2018). Réforme de la formation en école de Masso kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ? *Éducation et socialisation*, 50, 1-16.

Roquet, P. et Wittorski,R. (2013). La déprofessionnalisation : une idée neuve ? *Recherche et formation*, 72, 9-14.

Wittorski, R. (2018). Vers une formation professionnelle supérieure. Dans David Adé, Thierry Piot. *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp.135-151.

Ce symposium sera constitué de 4 communications :

Cyprien Guillot : MK docteur en sciences de l'éducation et de la formation, directeur d'IFMK : Professionnaliser les tuteurs pour professionnaliser les étudiants MK : les effets de la réforme de 2015 sur la professionnalité des tuteurs de stage

Xavier Teisseire : MK / ostéopathe, formateur, docteur en sciences de l'éducation et de la formation. **Le Groupe d'Entrainement à l'Analyse des Pratique en Rééducation (GEAPR) : un espace d'analyse pour soutenir la professionnalisation en formation initiale des masseur-kinésithérapeutes.**

Matthieu Pestiaux , Maître Assistant à la Haute Ecole Louvain en Hainaut (Belgique)pestiauxm@helha.be . **les soirées DéCliCS (Débriefing Clinique Continu en Santé) :un dispositif d'aide à la professionnalisation pour les néodiplomés MK**

Etienne Panchout : MK / ostéopathe, formateur, docteur en sciences de l'éducation et de la formation

1/ Cyprien GUILLOT :

Titre proposé : Professionnaliser les tuteurs pour professionnaliser les étudiants : les effets de la réforme de 2015 sur la professionnalité des tuteurs de stage

Cette communication s'appuie sur une recherche doctorale menée entre 2020 et 2024 (Guillot, 2024), consacrée à la professionnalité (Pérez-Roux, 2012) des tuteurs de stage en masso-kinésithérapie dans le contexte post-réforme de 2015. Si cette réforme visait à professionnaliser les étudiants dans un contexte d'universitarisation des études, elle a simultanément, et plus silencieusement, eu des effets sur le rôle et les attendus pesant sur les tuteurs de stage.

Le tutorat en stage, longtemps considéré comme une extension naturelle de la pratique clinique, devient progressivement une fonction à part entière, structurée par des normes pédagogiques nouvelles en lien avec l'approche par compétence, des obligations d'évaluation par le portfolio, et des attentes institutionnelles croissantes. Les résultats de l'enquête, fondée sur un questionnaire national puis des entretiens semi-directifs, mettent en évidence une professionnalité des tuteurs de stage transformée.

Ainsi, trois dimensions sont analysées : contextuelle (effets systémiques de la réforme), fonctionnelle (réorganisation concrète de l'activité tutorale), et singulière (transformations identitaires et éthiques du rapport au métier). L'objectif de cette communication est de rendre visible ce déplacement de la professionnalité, et de poser les conditions d'un accompagnement soutenable des tuteurs dans cette mission désormais plus incontournable que jamais de la formation.

Appuis bibliographiques :

Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat : Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, XXXVII(366), 861-875.

- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : Elements pour une theorie. *Anthropos*.
- Dubar, C. (2022). Conclusion. Les formes elementaires de l'identite professionnelle et sociale actuelle. Dans *La socialisation* : Vol. 5e ed. (p. 231-236). Armand Colin.
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : Le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquee*, 90, 37-58.
- Gabaut, F., Chevalier, C., & Baude, F. (2021). Reussir sa mission de tutorat : Toutes les cles pratiques et relationnelles. *InterEditions*.
- Gonnin-Bolo, A. (2009). Editorial. *Recherche & formation*, 62, 5-11.
- Guillot, C. (2024). La professionnalité des tuteurs de stage en masso-kinésithérapie dans le contexte post-réforme de 2015: Proposition d'une approche tridimensionnelle. (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3).
- Guillot, C., & Maleyrot, E. (2022). Propositions pour une formation au tutorat co-construite avec et pour les tuteurs de stage. Dans E. Maleyrot, *Les tuteurs de stage dans les metiers addresses à autrui. Entre don de soi, transmission du metier et evaluation des stagiaires* (pp. 195-204). L'Harmattan.
- Kunegel, P. (2012). Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.
- Mazalon, E., Gagnon, C., & Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Etude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Education et francophonie*, 42(1), 113-135
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. Dans C. Xypas, M. Fabre, & R. Hetier, *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique* (p. 89-107). De Boeck Supérieur.
- Perez-Roux, T. (2012). Introduction. Dans T. Perez-Roux, *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation* (pp. 11-18). Presses Univ. de Rennes.
- Perez-Roux, T., Maleyrot, E., Pourcelot, C., Rouvière, F., & Boussagol, B. (2018). Réforme de la formation en école de Masso-kinesitherapie : Quels modes de réception par les formateurs ? *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50.
- Pourcelot, C., Perez Roux, T., & Maleyrot, E. (2020). Les formateurs en institut de formation en masso-kinesitherapie : Quelles conséquences pédagogiques de la réforme des études de 2015 ? *Formation et profession*, 28(3), 80-98.

2/ Xavier TEISSEIRE

Titre proposé : Le Groupe d'Entrainement à l'Analyse des Pratique en Rééducation (GEAPR) : un espace d'analyse pour soutenir la professionnalisation en formation initiale des masseur-kinésithérapeutes.

Dans le contexte d'une formation en masso-kinésithérapie marquée par une alternance encore largement juxtaposée (Malglaive, 1990) et une universitarisation parfois déconnectée des réalités du soin (Wittorski, 2018), la question de l'accompagnement à la professionnalisation se pose avec acuité du point de vue des apprenants. Confrontés à des terrains de stage

hétérogènes et à des tuteurs peu formés aux enjeux formatifs (Kunegel, 2011), les étudiants peinent à articuler les savoirs issus de l'IFMK avec ceux mobilisés en situation de soin.

Cette communication s'appuie sur un dispositif d'analyse de l'activité - le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques en Rééducation (GEAPR) - pensé comme un espace de verbalisation, de réflexivité et de construction de compétences dans l'action (Schön, 1994 ; Pastré et al., 2006). À travers des séances de simulation suivies d'autoconfrontations filmées, nous explorons comment les étudiants développent leurs modèles opératifs (Pastré, 2011), élaborent des concepts pragmatiques et structurent leurs préoccupations professionnelles (Saillot, 2023), en lien avec la complexité des situations rencontrées.

Les analyses montrent que le GEAPR permet de mettre en lumière les préoccupations des étudiants (Pastré, 2005), de clarifier leur rapport au soin, et d'éprouver la pertinence des savoirs acquis. Ce faisant, il soutient une construction identitaire dynamique (Dubar, 1991), souvent fragilisée par les tensions entre posture d'apprenant et attentes professionnelles.

Cette contribution vise ainsi à interroger les conditions de développement d'une professionnalité étudiante autonome et réflexive, dans un contexte de réingénierie de la formation qui rend nécessaire une relecture des dispositifs formatifs au prisme de l'activité réelle.

Appuis bibliographiques

Dubar, C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.

Kunegel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage. L'Harmattan.

Malglaive, G. (1990). L'alternance : une alternance entre quoi et quoi? Éducation Permanente, 103, 93–99.

Pastré, P. (2005). La conceptualisation dans l'action: débat avec Pierre Vergnaud. Éducation Permanente, 162, 47–63.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. In G. Vergnaud, P. Mayen, & P. Pastré (Eds.), Didactique professionnelle et développement des compétences (pp. 145–164). PUF.

Saillot, É. (2023). Comment la notion de préoccupation professionnelle peut-elle enrichir l'ingénierie didactique professionnelle ? Phronesis, 12, 117–128. <https://www.cairn.info/revue-2023-4-page-117.htm>

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

Vinatier, I. (2009). Activité, conceptualisation et subjectivité : un triple éclairage pour penser le développement professionnel. Éducation Permanente, 181(2), 23–37.

Wittorski, R. (2018). Vers une formation professionnelle supérieure. In D. Adé & T. Piot (Eds.), La formation entre universitarisation et professionnalisation (pp. 135–151). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

3/ Matthieu PESTIAUX (et delphine Guyet)

Titre proposé : les soirées DéCliCS (Débriefing Clinique Continu en Santé) :un dispositif d'aide à la professionnalisation pour les néodiplomés MK

”La transition entre la formation initiale en kinésithérapie et l’entrée dans la vie professionnelle peut être difficile, marquée par le doute, la solitude et des situations cliniques complexes. Pour répondre à ces enjeux, la Haute École Louvain en Hainaut (HELHA) a mis en place un dispositif innovant : les soirées DéCliCS (Débriefing Clinique Continu en Santé). Ces groupes de parole permettent à de jeunes kinésithérapeutes diplômés d’échanger sur leurs expériences de terrain, dans un cadre bienveillant et structuré.

Chaque rencontre mensuelle réunit une dizaine de praticiens et deux animateurs. Deux cas cliniques issus de la pratique des participants y sont discutés en profondeur, selon une méthodologie en quatre temps : exposé, clarification, analyse collective et synthèse. L’objectif est d’aider les jeunes professionnels à prendre du recul, mieux comprendre la relation soignant-soigné, gérer leurs émotions et affiner leur posture professionnelle et éthique.

Ce dispositif mis en place en 2019 a été évalué par un questionnaire en 2023. Les résultats montrent une forte satisfaction des participants. Les participants évoquent un sentiment de soutien, une diminution de l’isolement et une évolution de leur pratique, notamment dans leur approche relationnelle. Le dispositif favorise la réflexivité, la confiance et la professionnalisation.

Les auteurs soulignent l’importance d’intégrer ce type d’accompagnement dès la formation initiale. Le soutien par les pairs et l’analyse collective des situations cliniques apparaissent essentiels pour accompagner les jeunes soignants dans une pratique et une posture professionnelle humaine, responsable et durable.”

Susan Stoikov, Lyndal Maxwell, Jane Butler, Kassie Shardlow, Mark Gooding & Suzanne Kuys (2020): The transition from physiotherapy student to new graduate: are they prepared?, *Physiotherapy Theory and Practice*, DOI: 10.1080/09593985.2020.1744206

Praestgaard, J., Gard, G. The perceptions of danish physiotherapists on the ethical issues related to the physiotherapist-patient relationship during the first session: a phenomenological approach. *BMC Med Ethics* 12, 21 (2011). <https://doi.org/10.1186/1472-6939-12-21>

4/ Etienne Panchout

Mots-Clés: évaluation, professionnalisation, formation en santé, massokinesithérapie

Recherche ” AVEC ” : un dispositif de professionnalisations pour les formateurs d'apprentis en CFA

Sarah Perrier^{*1}

¹Université de Rouen Normandie (UNIROUEN) – Richard Wittorski : Directeur de thèse, Béatrice Verquin-Savarieau : Co-encadrante – France

Résumé

Les formateurs dans les Centre de Formation d'Apprentis (CFA) expriment un sentiment de solitude et de besoin de professionnalisation, malgré les mesures d'accompagnement mises en œuvre par les services appui. Cette communication explore une voie de professionnalisation à et par la recherche ” AVEC ”. La mise en place d'un dispositif (Rabardel, 1995) à visée épistémique, collaborative et transformative, intègre les formateurs de manière active et collective à chaque étape de la démarche de recherche, alors même qu'ils sont éloignés du monde scientifique et académique.

Notre approche conceptuelle autour de la professionnalisation (Wittorski, 2008) se traduit par un processus dynamique de changements, notamment identitaires aux niveaux individuels et collectifs, et par le partage des représentations professionnelles. En nous appuyant sur les travaux de Vinatier et Morrissette (2015), nous posons l'hypothèse que la recherche ” AVEC ” génère une forme de professionnalisation pour le groupe de formateurs qui collaborent à la recherche. Afin d'en envisager l'évaluation, notre étude adopte une méthodologie longitudinale basée sur des entretiens semi-directifs menés avec les formateurs qui collaborent à la recherche, en amont et en aval du dispositif. La méthodologie est complétée par l'étude des dynamiques d'accompagnement (dans l'instrumentalisation) et d'ajustements (par l'instrumentation).

Les résultats préliminaires valident l'hypothèse que le dispositif de recherche ” AVEC ” mis en œuvre favorise des professionnalisations (au pluriel). Elles sont influencées par plusieurs facteurs (confiance en soi, reconnaissance professionnelle ressentie, parcours scolaire et professionnel, positionnement dans la dynamique de groupe, réflexivité ou encore identités héritée et visée) et par les ajustements et accompagnements mutuels. La genèse instrumentale (Rabardel, 1995) a lieu ” au carré ” : chez les formateurs aux niveaux individuel et collectif, et chez le chercheur.

Cette recherche constitue un premier pont entre la recherche académique et les formateurs en CFA, appuyant, au-delà de l'utilité sociale des dispositifs de recherche ” AVEC ”, leur pertinence professionnalisante. Notre approche propose un levier de professionnalisations et son évaluation. Ce résultat entre dans la continuité des travaux sur les voies de professionnalisation. En complément des six voies énoncées par Wittorski (2008) et complétée par Mias et Piaser (2015) et Labbé (2021), ce dispositif est une hybridation entre la professionnalisation par alternance de savoirs théoriques et production de compétences (de recherche

^{*}Intervenant

notamment) et la professionnalisation à et par la recherche, sans qu'il ne s'agisse de travail académique ou universitaire encadré comme un mémoire.

Dans les CFA, la professionnalisation est un questionnement lié au monde de l'entreprise, appuyé par le monde scolaire. Notre étude ajoute une troisième entrée essentielle à l'approche de ce concept : celle de la recherche.

Bibliographie

- Labbé, S. (2021). *Des engagements professionnels-Contribution à l'étude des professionnalisations* (HDR). Toulouse Jean Jaurès.
- Mias, C., & Piasek, A. (2015). La formation "à" et "par" la recherche: Une voie de professionnalisation? Examen de représentations d'étudiants en master "Recherche". *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, Article 34.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes & Les Technologies. Approche Cognitive Des Instruments Contemporains-Rabardel, Pierre-Livres*. Armand Colin.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives: Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Mots-Clés: recherche AVEC, formateurs d'apprentis, professionnalisation, dispositif