

## LES ATELIERS DE PROFESSIONNALISATION DANS LA FORMATION PAR ALTERNANCE : UNE FERTILISATION CROISÉE ENTRE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

---

*Pierre LECEFEL*

*Université des Antilles, Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation – EA 4538, France*

### RÉSUMÉ

---

Cette contribution présente les réflexions sur l'utilisation du retour d'expérience comme moyen d'intégration et de développement des compétences des apprentis. L'objet de cet article est de questionner la nature des transformations que produit l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) utilisé dans un dispositif groupal en formation par alternance, dans un centre de formation d'apprentis (CFA) de la chambre des métiers et de l'artisanat de la Martinique. Il s'agit, pour cela, de documenter le rôle que jouent les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur les quatre sources qui alimentent le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) des formés et des formateurs, soit les expériences actives de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et enfin l'état physiologique et émotionnel. Cet article valorise ainsi la prise en compte de la subjectivité comme ressource en formation en inscrivant l'entretien d'explicitation dans une démarche de formation groupale au CFA qui lui est encore peu reconnue.

### MOTS-CLÉS

---

Ateliers de professionnalisation, didactique professionnelle, entretien d'explicitation, sentiment d'efficacité personnelle, vicariance.

## INTRODUCTION

---

La didactique professionnelle (DP) est une théorie de l'activité qui cherche à tisser des liens entre les situations de travail, l'activité des opérateurs et leur développement. En effet, pour Mayen (2007, p. 84), les questions soulevées pour toute DP se résument de la manière suivante : « avec quoi des professionnels ou futurs professionnels ont-ils à se débattre et à composer pour agir et obtenir des résultats ? [...] Quelles activités les professionnels déploient-ils pour y parvenir et quelles ressources utilisent-ils ? [...] Comment et dans quelles conditions apprennent-ils ou peuvent-ils apprendre à le faire et devenir des professionnels “compétents” ? ». Pour Mayen, Métral et Tourmen (2012, p. 33), ce qui caractérise un professionnel compétent est alors sa capacité « de “maîtriser” un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier ». Ainsi, « la conception d'un dispositif de professionnalisation ne peut manquer de poser la question de l'usage des situations professionnelles comme conditions de formation et de développement » (Mayen, 2007, p. 84). Dans ce cadre, une grande majorité des apprentissages professionnels peut se faire par le biais des situations didactisées si l'on parvient à hisser le travail à la fois au rang d'objet et de support de formation (Fernagu-Oudet, 2004). Une des voies récentes de la DP pour engendrer le développement de compétences professionnelles est alors de recourir à l'analyse de l'activité comme modalité de formation où les situations professionnelles sont utilisées comme supports d'apprentissage (Pastré, 2009). C'est en partant de ces réflexions que de nombreux courants de recherche ont développé des applications concrètes dans le domaine de la formation des adultes afin de répondre à des enjeux de professionnalisation. Mais comme le souligne Grossmann (2009, p. 764), si de nombreux dispositifs existent en la matière, ils ne se ressemblent pas tous pour autant, tant ils « se distinguent quant à leur méthode et leur déroulement, leurs assises conceptuelles et leurs visées ».

Dans le domaine de la recherche sur l'activité humaine, la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) propose d'appréhender la subjectivité comme un objet scientifique. Son outil, l'entretien d'explicitation (EdE), permet des descriptions détaillées du vécu de l'action et rend conscientisable, sous certaines conditions, une part implicite des connaissances en acte. En formation des adultes, l'adossement à la psychophénoménologie (Vermersch, 2012) répond certes à des enjeux de professionnalisation, mais ouvre surtout la voie à des recherches qui redonnent l'expertise à celui qui vit l'action. Aussi, plusieurs chercheurs qui s'intéressent au développement des compétences chez les professionnels, grâce notamment au partage de leurs expériences subjectives, se sont intéressés à la pratique réflexive en collectif et aux moyens d'exploiter la subjectivité comme ressource en formation (Balas-Chanel, 2013 ; Crozier, 2013 ; Faingold, 2014 ; Mouchet, 2018). Le présent article se situe dans la lignée de ces travaux et, de façon plus générale, dans la continuité d'une recherche collaborative visant à mesurer l'impact des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des apprentis et des formateurs du centre de formation d'apprentis (CFA) de la chambre des métiers et de l'artisanat de la Martinique (Lecefel, 2020 ; Lecefel et Mouchet, 2021). Il s'agit ici de porter une réflexion théorique sur la nature des effets engendrés par ce dispositif de formation dans lequel l'EdE occupe une place centrale. Plus précisément, la présente contribution met en exergue une fertilisation croisée entre l'EdE et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) chez les participants des ateliers de professionnalisation.

## UN DISPOSITIF DE VALORISATION DE L'ACTIVITÉ CONSTRUCTIVE DE L'APPRENTI

---

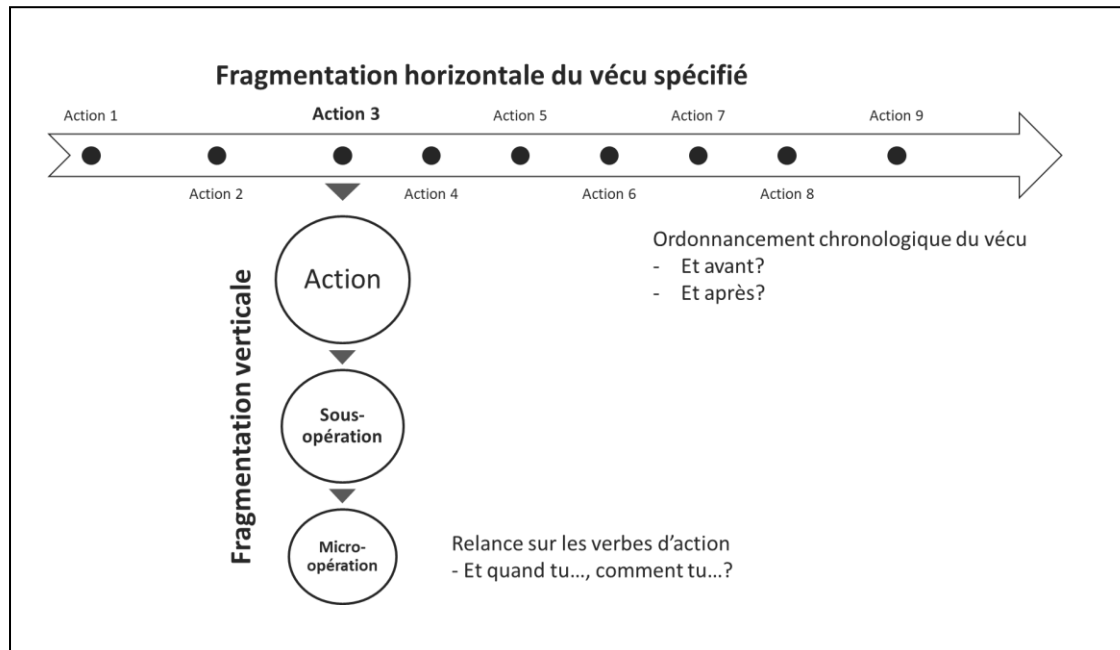
Les ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014) représentent un dispositif d'analyse de pratiques dans lequel les techniques d'explicitation occupent une place prépondérante. À l'origine utilisés pour rendre explicite la conceptualisation dans l'action et formaliser une pensée collective chez des professionnels (Faingold *et al.*, 2009), le présent article s'intéresse à leur adaptation au CFA (Lecefel, 2019b) pour permettre aux formateurs d'utiliser la subjectivité des apprentis comme ressource dans la formation dispensée. Ainsi, le dispositif a été utilisé par cinq formateurs auprès de trente-deux apprentis lors d'une séquence de dix séances de deux heures au CFA de Rivière Salée en Martinique, avec pour objectif d'exploiter des savoirs d'expérience déployés en immersion professionnelle au travers de trois étapes. Durant la première heure de chaque séance, le formateur de CFA mène un entretien d'explicitation avec plusieurs apprentis devant un groupe de leurs pairs : c'est le processus de réduction de l'action. Ensuite, durant la deuxième heure, un processus d'abstraction et de dénomination des savoir-faire permet au vécu explicite de devenir un objet de réflexion pour le groupe de pairs. Puis, un processus de résonance permet au groupe d'exprimer en miroir des situations ou des compétences analogues dans leurs vécus professionnels (Lecefel, 2019a). Au CFA, les ateliers de professionnalisation utilisent ainsi le vécu subjectif comme terreau fertile de la formation aussi bien pour l'apprenti lui-même que pour le groupe auquel il appartient durant l'année.

Ici, le recours à l'explicitation vise à permettre la prise de conscience des savoirs d'expérience et leur formalisation en savoirs d'action (Barbier, 2013) grâce notamment à une description fine du procédural d'une action spécifiée. Le formateur ne recherche pas tant ce que peut raconter l'apprenti sur ce qu'il sait de son activité en immersion professionnelle (l'accès au réfléchi), mais plutôt ce qu'il ne sait pas savoir de ce vécu, sédimenté en lui (l'accès au pré-réfléchi). Pour Barbier (2013, p. 15), « le vécu n'est pas dissociable du cours même de l'activité, il survient dans et par l'activité ». Ainsi, le formateur prendra-t-il toujours comme référence une activité ou une situation effective. En effet, lors de l'entretien, l'apprenti doit verbaliser devant ses pairs un moment unique dans le déroulement de son action. C'est une précaution qui permet d'éviter les généralisations et les formalisations rattachées à une activité répétitive comme cela est souvent le cas dans le milieu professionnel. En l'occurrence, cibler un vécu particulier évite donc de se rapporter à une classe de vécu. En effet, l'apprenti coiffeur « ne vit jamais toutes les fois où il fait une permanente dans le salon de coiffure dans lequel il est en immersion, chaque vécu de réaliser une permanente est singulier et unique. Il dépend non seulement du caractère situé de l'action, mais également de son caractère incarné » (Lecefel, 2019b, p. 93). Autrement dit, ce vécu dépend donc du contexte dans lequel il se déploie, mais aussi des capacités et des jugements de capacités de l'individu inhérents à la réalisation de la tâche.

Dans les ateliers de professionnalisation, l'EdE permet donc au formateur de faire décrire finement le vécu de l'action, de décomposer l'action en actions élémentaires puis de faire prendre connaissance à l'apprenti de l'organisation de ces actions élémentaires dans le déroulement global de l'action : actions de prise d'information, d'identification, de prise de décision, de réalisation ou d'exécution (cf. figure 1 ci-après). Pour Vermersch (1994, p. 197), la fragmentation permet alors la description d'une action

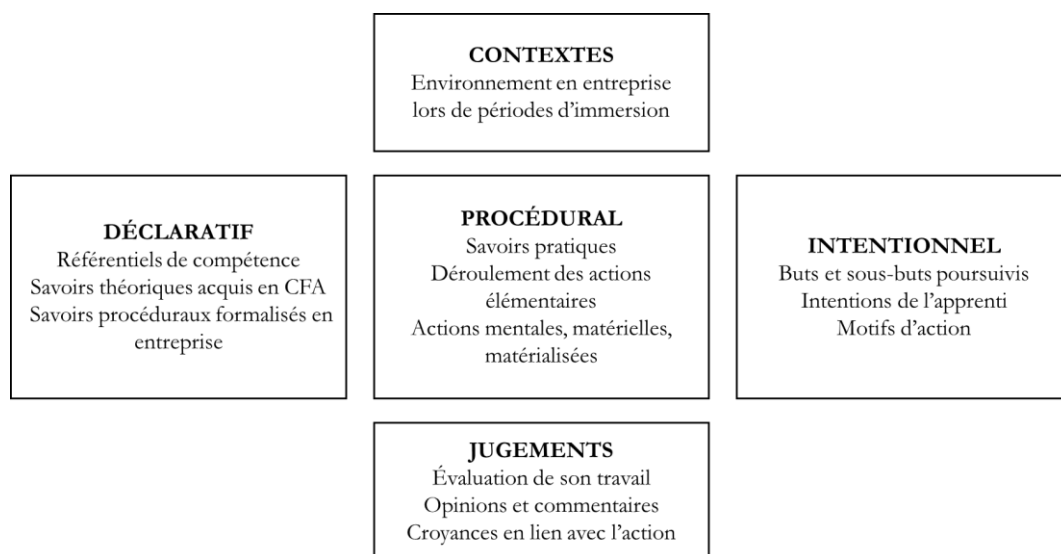
« suivant différentes échelles correspondant à différentes granularités des unités retenues pour segmenter le déroulement de l'action ». Ici, la fragmentation horizontale fait référence au découpage temporel de l'action quand la fragmentation verticale décompose les étapes en actions élémentaires et sous-opérations.

Figure 1. Schéma de la description fine du vécu par fragmentation



Pour faire verbaliser l'activité de l'apprenti, le formateur de CFA utilise un système de questionnement dans lequel le procédural est lié à des satellites, soit à d'autres catégories d'informations (cf. figure 2 ci-après). Ainsi, faire verbaliser l'effectuation d'une tâche particulière, c'est non seulement valoriser les actions effectives, leur enchaînement et leurs successions, mais aussi permettre l'émergence des savoirs théoriques qui aiguillent l'action, des buts poursuivis, du contexte de réalisation et même parfois des jugements pouvant empêcher les individus de s'impliquer. Pour le formateur, faire verbaliser le vécu subjectif mis en œuvre en situation singulière et spécifiée, en priorisant le procédural (le faire), met l'apprenti en situation de découverte des savoirs fonctionnels réellement utilisables dans l'action. C'est aussi une mise en lumière de la chronologie des actions et leur ordonnancement en actions élémentaires plus ou moins fines. Le questionnement particulier du vécu veille cependant à tisser des liens pertinents entre les satellites et le procédural, car sans cette précaution rien ne garantit que les informations obtenues soient réellement liées à l'action effective. Par exemple, verbaliser un but renseigne sur les motivations conscientisées, mais sans savoir s'il est le but réellement poursuivi au moment de la réalisation de l'action. De la même manière, interroger l'apprenti sur ses connaissances théoriques, n'implique pas nécessairement que ces connaissances soient réellement mobilisées en acte, et donc ne permet pas de savoir si l'action est légitimée au moment de son effectuation.

Figure 2. *Le système des informations satellites de l'action vécue (Lecefel, 2019b), inspiré de Vermersch (1994).*



L'intérêt d'un tel dispositif de retour réflexif, basé sur une démarche groupale d'analyse de l'activité en formation, a déjà été mis en lumière par Pastré (2009), qui valorise la formation professionnelle comme levier de développement des individus, et par Rabardel (2005) qui, avec la notion d'activité constructive, souligne la possibilité d'une transformation d'un sujet capable bien après l'action. Bien entendu, cela implique d'utiliser l'activité professionnelle comme un temps d'application, de socialisation, de rencontre entre des savoirs rationnels et l'expérience et surtout comme un temps de démarche clinique et réflexive. L'originalité de la présente contribution est d'envisager ce développement sous l'angle de l'autoévaluation des croyances d'efficacité des individus, soit celui du SEP (Bandura, 2007).

## DES APPRENTISSAGES SUR UNE BASE VICARIANTE

Bandura (2007) souligne l'importance de l'apprentissage social des connaissances et des compétences montrées par des modèles. Pour lui, l'observation constitue un moyen de faciliter l'acquisition de savoir-faire. C'est un gain de temps qui évite le passage graduel par un processus d'essais et d'erreurs, et qui augmente l'investissement de l'observateur dès lors que les conséquences perçues sont vécues comme positives. C'est même l'écoute de la verbalisation de procédures, impliquant des stratégies d'action employées, qui contribue à accélérer et à rendre plus efficace un apprentissage pour les pairs en comparaison à la simple connaissance de ces procédures ou l'observation d'un modèle sans verbalisation (Bandura, 2007). Il argue en outre que cette observation influence de manière profonde la pensée, les émotions et les comportements humains. En effet, les individus sont capables de générer de nouveaux modèles comportementaux qui dépassent largement ceux des modèles vus ou écoutés. Ces réflexions de Bandura (2007) mettent en exergue d'une part l'importance du modelage dans les apprentissages au CFA, et d'autre part le rôle actif des autres apprentis dans les ateliers de professionnalisation. Au-delà de la

simple imitation, ils arriveraient à s'approprier des règles de conduite extraites du style comportemental du modèle de référence pour développer des comportements propres et des compétences plus élevés. De tels apprentissages sont produits sur une base dite vicariante. C'est précisément sur ce principe que, dans ce dispositif, l'apprenti, interviewé par le formateur, devient un modèle vicariant pour les autres en mettant en mots à haute voix ses stratégies d'action. Dans ce cadre, l'explicitation des situations individuelles devient un moyen de développement pour le groupe et une ressource indéniable en formation à condition qu'elle respecte trois phases.

Tout d'abord, pendant ce que Bandura (2007) nomme le modelage instructif, les compétences complexes sont divisées en sous-compétences pour générer un apprentissage qui favorise à la fois la transmission de connaissances, de procédures et de stratégies. C'est ici une spécificité identifiée de la fragmentation en EdE (cf. figure 1 supra). Ensuite, le perfectionnement guidé permet à ceux qui en sont capables de modéliser, par des feed-back, des moyens efficaces de maîtriser ces sous-compétences. Lors de cette phase de feed-back, il demeure important de prendre appui sur des situations réussies plutôt que des échecs afin construire une confiance dans les capacités de la personne (Lecomte, 2004). En dernier lieu, les compétences ainsi acquises doivent être transférées au moyen de situations de travail adéquates, soit dans le cas d'espèce par une activité productive en entreprise (Rabardel, 2005).

Il est intéressant de noter qu'à l'instar de Vermersch (2012), Bandura (2007, p. 63) insiste sur la nécessité de prendre un moment spécifié comme base de travail, car « même des activités routinières sont rarement utilisées exactement de la même manière à chaque moment ». Il rajoute également que « l'instauration et la régulation de relation avec l'environnement sont donc partiellement gouvernées par des jugements de capacités opératoires, c'est-à-dire ce que les gens croient pouvoir faire dans des circonstances données et en fonction de l'exigence de la tâche » (Bandura, 2007, p. 64). Ainsi, les ateliers de professionnalisation, pour générer, chez l'apprenti, la maîtrise d'un fonctionnement efficace, vont aider à la conscientisation non seulement d'aptitudes, mais aussi au développement de croyances d'efficacité pour bien les utiliser (cf. la case jugements de la figure 2 supra). Le dispositif, en proposant d'analyser l'activité productive en entreprise (Rabardel, 2005), et en prenant appui sur un moment spécifié, doit également faire le lien entre l'action et les jugements personnels des individus face à des domaines spécifiques.

Pour Bandura (2007), un fonctionnement humain efficace se reflète donc aussi bien par des aptitudes que par des croyances sur la capacité à bien utiliser ces dernières. Il faut alors prendre en compte les croyances d'efficacité d'un individu, autrement dit donner de la valeur à ce qu'il se pense être en mesure d'accomplir avec les capacités qu'il imagine posséder. C'est ainsi que Bandura (2007, p. 12) fait référence à la notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qu'il définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Cette dernière se construit sur la base de quatre sources spécifiques. Premièrement, les expériences actives de maîtrise, composées aussi bien des réussites, donnant lieu à des indicateurs de capacité qui permettent de consolider le SEP, que des échecs qui contribuent à le miner. Deuxièmement, l'expérience vicariante qui, par le processus d'identification, permet un apprentissage socioconstructif par l'observation d'un modèle. Troisièmement, la persuasion verbale, prodiguée par une personne significative. Pour finir, l'état physiologique et émotionnel détermine en partie les croyances d'efficacité. En effet, il est facile d'imaginer qu'une personne ne fera pas le même diagnostic sur sa capacité à réaliser une tâche exigeante selon le degré de stress qu'elle éprouve.



## UN DISPOSITIF DE FERTILISATION CROISÉE ENTRE L'EDE ET LE SEP

---

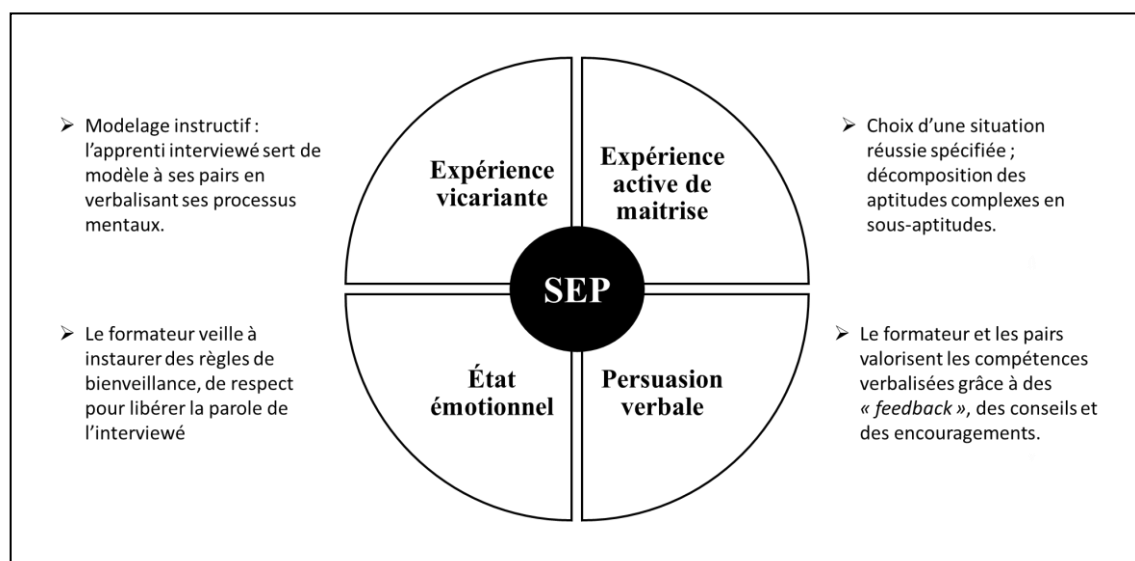
L'information pertinente sur laquelle s'appuie un individu pour évaluer ses capacités personnelles ne « devient instructive que par le traitement cognitif de l'information sur l'efficacité et par la pensée réflexive » (Bandura, 2007, p. 124). Il est donc nécessaire de différencier l'information brute tirée de vécus de celle ayant fait l'objet d'une sélection et d'une intégration aux évaluations d'efficacité. Dans ce cadre, deux éléments demeurent fondamentaux lorsque les individus construisent des croyances sur leur efficacité personnelle. D'une part, la nature des informations auxquelles ils prêtent attention et qu'ils mobilisent par la suite comme indicateurs d'efficacité personnelle, d'autre part les règles d'association permettant de sélectionner l'information sur l'efficacité à partir de diverses sources. Les ateliers de professionnalisation, utilisés au CFA, permettent à l'apprenti de se créer des indicateurs d'efficacité pertinents en jouant sur ces deux éléments précités. Par exemple, lorsque l'apprenti doit effectuer une tâche, il peut s'appuyer sur des exemples de réussites et de manière consciente chercher à tisser des liens entre l'objectif à atteindre (à quoi cela doit ressembler à la fin), les différentes actions à mettre en place pour y arriver et les savoirs pertinents à mobiliser.

Assurément, les expériences actives de maîtrise ont une place prédominante dans le dispositif. Si les succès permettent de consolider le SEP, ce sont bien les situations professionnelles réussies qui servent de point d'ancrage pour l'analyse de l'activité des apprentis. Aussi, grâce à la fragmentation que permet l'EdE, ces situations professionnelles font l'objet d'un modelage instructif, soit un découpage des aptitudes complexes en sous-aptitudes puis une organisation hiérarchique de celles-ci afin de les rendre conscientisables et plus aisément maîtrisables. Il faut également souligner que dans les ateliers de professionnalisation, la technique de questionnement spécifique du vécu crée des passerelles entre les satellites de l'action et les procédures afin de s'assurer que les informations verbalisées par l'interviewé soient réellement liées à l'activité productive.

Dans sa configuration au CFA, le dispositif valorise l'utilisation de l'EdE dans une dimension sociale en formation qui lui est actuellement peu reconnue. Effectivement, il favorise un apprentissage socioconstructif par observation active. Autrement dit, il permet au groupe d'apprentis, qui assiste à la verbalisation de l'interviewé, d'acquérir des compétences cognitives « grâce à des modèles qui décrivent à haute voix leurs stratégies et processus mentaux » (Bandura, 2007, p. 145). À travers la verbalisation d'un apprenti, ses pairs, observateurs, ont ainsi accès à des concepts qui orientent l'activité en situation professionnelle. En la matière, il peut s'agir de schèmes permettant de diagnostiquer une situation, de planifier des actes à effectuer, d'évaluer les effets produits, de s'adapter au contexte, d'ajuster son action afin d'atteindre un objectif. Ces savoirs d'action ainsi énoncés génèrent un apprentissage vicariant pour le groupe leur permettant d'intégrer de nouvelles compétences en prenant appui sur celles du modèle de référence (Bandura, 2007). Cela facilite non seulement un processus d'identification, mais influe également sur leur SEP (Schunk et Hanson, 1985). En effet, une personne qui ne pense pas pouvoir produire de résultats ne s'engage pas dans une tâche. Or, si elle voit quelqu'un qui lui ressemble y parvenir, cela l'amène à réévaluer son jugement et influe sur l'idée qu'elle se fait de ses capacités. Ainsi, le groupe qui accède à des scénarios d'intervention sur le réel *via* les actions effectives vécues en entreprise crée une banque de probabilités d'interventions efficaces. Cela a pour conséquence de lui offrir un contrôle plus grand de ses capacités et une meilleure adaptabilité pour gérer les situations complexes le temps venu.

Le lien entre le SEP et l'EdE se voit aussi marqué par l'influence que jouent les ateliers de professionnalisation sur la persuasion verbale et les états émotionnels. De fait, leur conduite exige une posture phénoménologique de la part du formateur. Ce dernier veille à la sécurité de l'interviewé en faisant de sa subjectivité un élément fondateur de l'accompagnement et en ayant « recours à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif » (Paillé et Muchielli, 2016, p.43). En d'autres termes, c'est la verbalisation détaillée de l'action au plus près du vécu qui est recherchée mais sans jamais mettre l'interviewé en situation d'analyse de ce vécu. Le formateur et le groupe de pairs observateurs jouent, à des niveaux différents, sur la persuasion verbale à travers des encouragements, des critiques, du soutien ou des conseils prodigués (Carré, 2004 ; Lecomte, 2004). Par exemple, cette persuasion verbale est à l'œuvre lorsque le formateur accompagne l'apprenti dans la description de son vécu avec des relances propres à l'EdE. Puis, elle se poursuit avec le groupe de pairs lorsque ce vécu est pris pour objet d'étude à l'issue de l'entretien. Ainsi, les informations que ce dernier comporte permettent au groupe d'identifier des compétences mises en œuvre par l'interviewé. La figure suivante (cf. figure 3) illustre, d'une part, comment le dispositif concourt de manière globale à favoriser un climat favorable à la prise de parole en groupe en s'appuyant sur une situation effective réussie, une posture phénoménologique du formateur et un retour bienveillant des pairs, d'autre part, les liens entre l'EdE et chacune des sources qui influencent le SEP des apprentis.

Figure 3. Liens entre les ateliers de professionnalisation et les quatre sources du SEP (Lecefel, 2019b, p. 123).



## CONCLUSION

Les ateliers de professionnalisation, comme méthode pédagogique au CFA, valorisent la prise en compte de la subjectivité et son articulation avec la dimension sociale des apprentissages en formation. Tout en s'inscrivant en DP, le dispositif s'adosse à la psychophénoménologie pour donner une place plus grande à la subjectivité des professionnels dans l'analyse de leur propre activité. Effectivement, si dans la conception du dispositif au CFA, la DP permet de penser les enjeux des apprentissages liés au travail et le rôle de



L'analyse de l'activité dans le développement de l'expérience des apprentis, la psychophénoménologie offre avec l'entretien d'explicitation un moyen d'action aux formateurs pour soutenir cette analyse. Ainsi, les ateliers de professionnalisation cernent des aspects individuels et collectifs, à travers l'articulation du vécu subjectif dans une situation professionnelle spécifiée, avec la construction d'expériences et de savoirs partagés. Le présent article, en s'intéressant aux liens entre SEP et EdE, s'inscrit donc dans un enjeu social fort pour le CFA. En effet, le dispositif représente pour les formateurs un moyen d'améliorer leurs interventions auprès d'un public généralement considéré comme fragile au niveau des apprentissages et des capacités à apprendre. En valorisant les savoirs d'expérience et leur formalisation en savoirs d'action, il donne une lecture éclairée aux apprentis sur l'idée qu'ils se font de leur capacité à agir efficacement en milieu professionnel. Au CFA, les ateliers de professionnalisation deviennent même un outil pour répondre à un enjeu d'employabilité des apprentis en les élevant au rang de praticiens réflexifs (Perrenoud, 2001). C'est un moyen de répondre à la demande des entreprises qui sont à la recherche de professionnels efficaces, rapidement opérationnels et capables de s'adapter à un environnement en constante évolution.

Cette contribution répond également à des enjeux scientifiques en valorisant la prise en compte de la subjectivité comme ressource en formation et en inscrivant l'EdE dans une démarche de formation groupale encore peu connue et reconnue. Elle souligne des pistes pour le renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation et invite à la mise en place d'espaces de formations afin de déployer plus largement ce type de dispositif dans les CFA. Sur un plan plus large, en formation professionnelle, les réflexions engagées poussent à valoriser l'intérêt d'une exploitation de la subjectivité comme ressource pour les pairs. En effet, les apprentissages produits sur une base dite vicariante sont un bon exemple de la nature des effets transformatifs de l'entretien d'explicitation utilisé pour prendre en compte les logiques propres des sujets, créer des facteurs d'efficacité et engendrer un développement de compétences pour le groupe.

Sur un autre plan, c'est également un enjeu pédagogique fort pour la formation par alternance, celui de l'ingénierie. Ainsi, une formation pensée en lien avec son effet possible sur le SEP des formés peut être vue comme efficace tant le concept est corrélé à la performance scolaire, la persévérance et l'insertion professionnelle. Dans la lignée des travaux de Perrault, Brassart et Dubus (2010) ou encore de Marcel (2009), le SEP apparaît comme un indicateur crédible pour évaluer l'impact d'une formation (Ménard *et al.*, 2012). Les ateliers de professionnalisation, qui utilisent l'EdE pour exploiter des situations de réussite, donnent alors des ressources aussi bien aux formés, en matière d'indicateur de réussite et de construction d'une identité professionnelle, qu'au monde de la formation, au travers d'un observable.

Quelques limites peuvent être formulées à propos de la réflexion ici menée. En effet, si elle tente d'appréhender de manière théorique la nature des effets engendrés par les ateliers de professionnalisation, il apparaît important de documenter le rôle de chaque partie prenante du dispositif avec des données empiriques afin de souligner clairement les liens entre les actions et les quatre sources du SEP. D'autres pistes de travail peuvent également être envisagées pour faciliter le déploiement du dispositif sur le terrain comme la mise en place d'une formation spécifique et la réalisation de séquences de formation clé en main. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive, un outil de développement des compétences infirmières*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (1<sup>re</sup> édition anglaise, 1997). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans J.-M. Barbier et J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (p.13-37). Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Crozier, J. (2013). Utiliser les techniques d'explicitation au sein d'un groupe. *Explicititer*, 99, 1-9.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. Dans A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (p. 39-59). Paris : L'Harmattan.
- Faingold, N., Débris, S., Dupuis, P. A., Flye Sainte-Marie, A. et Wittorski, R. (2009). *Dire le travail éducatif* [Rapport de recherche]. ENPJJ-CNAM.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian journal of education* 32(4), 764-796.
- Lecefel, P. (2019a). Tu fais quoi en premier ? *Cahiers Pédagogiques*, 551, 55-56.
- Lecefel, P. (2019b). *Le vécu subjectif des apprentis en situation professionnelle comme ressource en apprentissage* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université des Antilles, Schœlcher.
- Lecefel, P. (2020). L'analyse de l'activité en situation professionnelle comme ressource dans la formation au CFA. *Travail et Apprentissage*, 20, 77-92.
- Lecefel, P. et Mouchet, A. (2021). Le vécu subjectif comme ressource dans la formation des apprentis. *Éducation permanente*, 227, 1-10.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors-série), 59-90.
- Marcel, J. F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives*, 11(5).
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans F. Merhan (éd.), *Alternances en formation* (p. 83-100). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2012). « Les situations de travail ». *Recherche et formation*, 64, 31-46.

- Ménart, L., Legault, F. et Dion, J. S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(2), 212-231.
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Paris : Presse Universitaire du Septentrion.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Malakoff : Arman Colin.
- Pastré, P. (2009). Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. Toulouse : Octarès.
- Perrault, B., Brassart, D. G. et Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (Coord.), *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Suisse : Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/>
- Perrenoud, P. (2001). Articulation Théorie-Pratique et Formation de Praticiens Réflexifs en Alternance. Dans : Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation et Santé et Travail social* (p. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Schunk, D. H. et Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's selfefficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF