

CDGAI

Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl

Publication pédagogique d'éducation permanente



C.D.G.A.I.

**Des espaces hybrides de transmission
de l'expérience, entre formation formelle
et apprentissage sur le lieu de travail,
entre psychosociologie et ergonomie**

Auteurs

Daniel FAULX - Cédric DANSE

Concept et coordination

Marie-Anne Muyshondt - CDGAI

Collection Méthodologie - 2016

Éditrice responsable : Chantal Faidherbe

Présidente du C.D.G.A.I.

Parc Scientifique du Sart Tilman

Rue Bois Saint-Jean, 9

B 4102 - Seraing - Belgique

Méthodologie

Les publications pédagogiques d'éducation permanente du C.D.G.A.I.

La finalité de ces publications est de contribuer à construire des échanges de regards et de savoirs de tout type qui nous permettront collectivement d'élaborer une société plus humaine, plus «reliante» que celle qui domine actuellement. Fondée sur un système économique capitaliste qui encourage la concurrence de tous avec tous et sur une morale de la responsabilité, notre société fragilise les humains, fragmente leur psychisme et mutile de nombreuses dimensions d'eux-mêmes, les rendant plus vulnérables à toutes les formes de domination et oppression sociétales, institutionnelles, organisationnelles, groupales et interpersonnelles.

La collection Méthodologie

Cette collection aborde les pratiques professionnelles des animateurs et formateurs, prioritairement de l'éducation permanente. Elle vise à outiller la réflexion de tout acteur de l'éducation et ainsi, à soutenir sa créativité émancipatrice.

Ces publications sont proposées comme des outils de réflexion sur et à travers sa pratique individuelle, associative ou institutionnelle, notamment via la (re)découverte des méthodes et principes d'action de militants et pédagogues qui ont marqué notre société.

Les enjeux de cette collection sont de permettre un ancrage conscient et éclairé des animateurs et formateurs dans les racines de leur profession, de les (re)situer en tant qu'héritiers de ces pédagogies et mouvements alternatifs, de favoriser la compréhension critique des pratiques actuelles afin de permettre d'élaborer au mieux le présent et le futur des secteurs sociaux, socioculturels, de la santé et de la formation.

INTENTIONS

Encourager le lecteur/formateur à :

- Identifier la part constructive et la part productive d'une action de formation ;
- Découvrir une méthode d'analyse et de créativité dénommée "Mise au carré" dont le but est de chercher à relier ce qui ne l'est pas a priori ou, a contrario, à dissocier ce qui est associé d'évidence ;
- Concevoir des espaces intersticiels comme des contextes où se construit l'apprentissage en même temps que se réalise une activité opératoire.

PUBLIC VISÉ

- Tout acteur de l'animation et de la formation ;
- Les enseignants ;
- Les éducateurs ;
- Les accompagnateurs des CEFA, les tuteurs et autres professionnels de la formation des adultes.

MÉTÉOROLOGIE

TABLE DES MATIÈRES

Dimension productive et dimension constructive de l'action	7
Formation, logique d'apprentissage et dynamique de transfert	8
Espaces interstitiels en formation des adultes : vers un croisement possible ?	9
Créer des espaces interstitiels : quels paramètres prendre en compte ?	13
Créer des espaces interstitiels : quelques stratégies	17
Se doter d'une intention nouvelle	17
Amener des personnes ressources sur un terrain non usuel	18
Exploiter un même objet de manière différente	21
Intérêt des espaces interstitiels pour la formation selon l'approche psychosociale et l'approche ergonomique de la formation	27
L'orientation vers l'action en vue de produire du savoir	28
Le lien entre activité, réflexion et savoirs	28
La contextualisation des savoirs	29
La prise en compte de la complexité	30
Conclusion	31
Notes	33
Bibliographie	34

MÉTÉOROLOGIE

DIMENSION PRODUCTIVE ET DIMENSION CONSTRUCTIVE DE L'ACTION

En ergonomie, et notamment en didactique professionnelle, il est devenu classique de considérer que toute activité humaine est constituée de deux dimensions : une part productive et une part constructive (Samurçay & Rabardel, 2004). La part productive renvoie au traitement de la situation (Huart, 2013) tandis que la part constructive relève du développement des compétences propres du sujet (Folcher & Rabardel, 2004).

Pastré (2015) précise pour sa part que si toute activité est composée de ces deux pôles conjointement, on peut néanmoins les distinguer sitôt que l'on considère non pas *l'effet* de cette activité sur le sujet mais bien son *intention*. Ainsi, lorsque le but visé est de transformer le réel, on parlera d'intention productive. A l'inverse, une activité à intention constructive laisse la part belle au développement de l'individu et à la transformation de soi.

Dans cette logique, toute action, qu'elle soit portée ou non par une intention constructive, est toujours source potentielle d'apprentissage et de développement (Falzon, 2013). Certains de ces apprentissages sont peu conscients, tandis que d'autres, sitôt que l'on rend explicite la dimension constructive de l'action, deviennent un enjeu à part entière. Autrement dit, les actions qui ne sont pas, *a priori*, construites à des fins d'apprentissage possèdent une dimension constructive qui participe au développement des compétences de l'individu.

FORMATION, LOGIQUE D'APPRENTISSAGE ET DYNAMIQUE DE TRANSFERT

Dans une démarche de formation, l'ambition première est bien évidemment de contribuer au développement des compétences des apprenants (Le Boterf, 2006). Il est donc légitime de considérer que c'est la dimension constructive de l'action qui doit être principalement activée chez le sujet : apprentissage de gestes professionnels (Bucheton, 2008), acquisition de connaissances nouvelles (Fabre, 2004), travail sur les représentations (Giordan & De Vecchi, 1994), développement d'attitudes et de comportements nouveaux (Côté, 2003), ...

Le transfert des apprentissages réalisés permettra quant à lui de mettre en oeuvre dans un contexte nouveau ce qui aura été appris en formation (Frenay & Bédard, 2011). Ce sera alors la part productive de l'action qui importera et qui permettra de juger de la pertinence et de la réussite ou non de ce transfert dans un contexte donné.

Ainsi, le formateur fait principalement appel à la part constructive de l'action lorsque l'apprenant se trouve au sein d'un dispositif pédagogique conçu à des fins d'apprentissage (activité à intention constructive), tandis que la part productive est davantage activée en dehors de ce dispositif (activité à intention productive). On aboutit donc au tableau croisé suivant :

Tableau 1 : Dimensions constructive et productive dans une logique de formation et de transfert

	Activité à intention constructive	Activité à intention productive
Dispositif pédagogique	Logique de formation : transformation du sujet	
Hors dispositif pédagogique		Logique de transfert : transformation du réel

Puisque la logique de formation permet d'acquérir ou de développer les connaissances et compétences adéquates, elle précède toujours la logique de transfert. Par conséquent, dans une démarche pédagogique construite intentionnellement, le formateur active en premier lieu principalement la dimension constructive de l'action. Ce n'est que dans un second temps – et le plus souvent en dehors du dispositif pédagogique – que l'apprenant appliquera ce qu'il a appris en recherchant principalement la finalité productive de l'action.

Au final, on peut donc avancer les constats suivants :

1. La formation d'adultes qui est, prioritairement, un processus de nature constructive repose principalement sur la dimension constructive de l'action.
2. Cette dimension constructive est principalement travaillée au sein d'un dispositif pédagogique construit à cette fin ; la dimension productive est surtout recherchée en dehors des dispositifs pédagogiques.
3. Dans une démarche d'apprentissage, la dimension constructive de l'action est exploitée préalablement à sa dimension productive.

ESPACES INTERSTITIELS EN FORMATION DES ADULTES : VERS UN CROISEMENT POSSIBLE ?

Les constats pourraient apparaître comme des évidences. Il est en effet classique de considérer que la formation ambitionne la transformation de l'individu et que, pour ce faire, on y recourt à des dispositifs pédagogiques construits à cette fin, la finalité d'une telle entreprise étant d'augmenter la capacité de ce même individu à transformer le réel une fois sorti de formation. Mais le risque de telles évidences est qu'elles peuvent se révéler enfermantes. Notre proposition cherche justement à éviter ce piège et nourrir des pistes d'action alternatives pour la formation.

Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur une méthode d'analyse et de créativité dénommée «Mise au carré» (Faulx et Danse, à paraître) dont le but est d'ouvrir à de nouvelles propositions, à contre-sens des lieux communs. Sans négliger ces derniers qui ont bien entendu leur valeur heuristique, la Mise au carré a pour ambition de les compléter par des alternatives complémentaires. Pour ce faire, la Mise au carré cherchera à relier ce qui ne l'est pas *a priori* ou, au contraire, à dissocier ce qui est associé d'évidence.

Cette approche nécessite dans un premier temps de repérer le type de liaisons entre deux éléments d'une idée. Ces liaisons peuvent être construites sur base d'association ou d'opposition entre les termes.

En l'occurrence, les associations et oppositions qui fondent ce triple constat sont les suivantes :

Tableau 2 : Associations et oppositions liées à la dimension constructive de l'action

La dimension constructive de l'action est associée :	La dimension constructive de l'action est opposée :
<ul style="list-style-type: none"> • à la finalité d'apprentissage explicite ; • au dispositif pédagogique qui permet de développer les apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • à la finalité de modification de l'environnement ; • aux situations «authentiques» et non conçues à des fins d'apprentissage, nécessitant d'y opérer l'une ou l'autre action.

Tableau 3 : Associations et oppositions liées à la dimension productive de l'action

La dimension constructive de l'action est associée :	La dimension constructive de l'action est opposée :
<ul style="list-style-type: none"> à la finalité de modification de l'environnement ; aux situations « authentiques » et non conçues à des fins d'apprentissage, nécessitant d'y opérer l'une ou l'autre action. 	<ul style="list-style-type: none"> à la finalité d'apprentissage explicite ; au dispositif pédagogique qui permet de développer les apprentissages.

Dans un second temps, dans une démarche de créativité, nous allons chercher à créer de nouvelles associations entre les différents termes. Cela se concrétisera par le fait de remplir les deux cases vides du tableau 1 présenté ci-avant.

Tableau 4 : Dimension constructive en dehors d'un dispositif pédagogique et dimension productive au sein d'un dispositif pédagogique

	Activité à intention constructive	Activité à intention productive
Dispositif pédagogique	1 Logique de formation: transformation du sujet	2 Conditions ? Modalités ?
Hors dispositif pédagogique	3 Conditions ? Modalités ?	4 Logique de transfert: transformation du réel

Ainsi présenté, le tableau nous invite à répondre aux questions suivantes :

- Est-il possible – et pertinent – de s'appuyer davantage sur la dimension productive d'une action durant une formation ? Si oui, à quelles conditions et selon quelles modalités ? (case 2)
- De manière complémentaire, est-il possible – et pertinent – de s'appuyer davantage sur la dimension constructive d'une action en dehors des champs établis de la formation ? Si oui, à quelles conditions et selon quelles modalités ? (case 3)

Un tel questionnement amène à penser les espaces interstitiels comme des contextes où se construit l'apprentissage tout en même temps que se réalise une activité opératoire. Comme le souligne Lyet (2011) lorsqu'il discute des articulations possibles entre la recherche et le terrain d'application, ces espaces interstitiels ne sont pas des espaces intermédiaires, ce qui laisserait supposer qu'ils agissent tel un pont entre deux mondes distincts (Béguin, 2004). Ce sont plutôt des situations hybrides qui ne sont ni tout à fait spécifiques à la formation, ni tout à fait propres à une activité de travail tout en épousant la plupart des caractéristiques de ces deux espace-temps conjointement.

Ces espaces interstitiels constituent donc des situations privilégiées pour favoriser la transmission de l'expérience et notamment l'expérience du travail dans ses trois dimensions (Gomez, 2013) : l'expérience du travail subjectif (engagement du sujet dans la tâche et effets du travail sur le sujet) ; l'expérience du travail objectif (productions concrètes et tangibles dont on peut apprécier la quantité et la qualité), l'expérience du travail collectif (interdépendances et, le plus souvent, interrelations indispensables à la réalisation de tout travail).

CRÉER DES ESPACES INTERSTITIELS : QUELS PARAMÈTRES PRENDRE EN COMPTE ?

Les occasions d'exploiter les espaces interstitiels sont nombreuses. En effet, à chaque contexte (de formation ou de travail) sont généralement associés une série de traits, au premier chef duquel on trouve l'intention : productive pour le contexte de travail, constructive pour le contexte de formation. Mais ce n'est pas là la seule dimension qui différencie ces deux mondes. Ils se distinguent aussi notamment par le lieu, les personnes ressources, le type d'activité, les supports mobilisés, le type d'activités, le type d'autorité valorisée, le type de relation principalement valorisée, le cadre institutionnel.

Cette déclinaison est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 5 : déclinaison de quatre paramètres en fonction du contexte

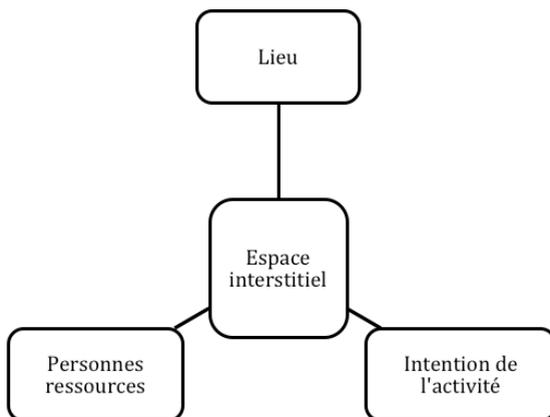
	Contexte de formation	Contexte de travail
Intention de l'activité Buts poursuivis par l'individu	Centrée sur la transformation de soi (constructive)	Centrée sur la transformation du réel (productive).
Lieux Espace physique où se déroule l'activité	En salle de formation, dans un local dédié à l'apprentissage, simulateurs, espaces d'entraînements,...	Sur le lieu de travail, dont notamment une ligne de production, atelier, bureau administratif, salle de réunion,...
Personnes ressources Personnes avec qui l'individu est en relation afin de rencontrer l'intention de l'activité poursuivie	Le formateur, l'enseignant, le coach,...	Une personne de métier ¹ non directement liée à l'apprentissage et au développement d'autrui.
Supports Ensemble des matières ou des artefacts mobilisés	Supports et objets pédagogiques, dont notamment le tableau, matériel de projection, panneaux, manuels ou ouvrages de référence,...	Supports et objets issus du monde professionnel dont les outils de travail, les procédures, un règlement, les matières premières,...
Type d'activités Forme générique des activités réalisées	Exposés, exercices, simulation, activité de réflexions, échanges collectifs,...	Opérations liées au monde du travail, par exemple la manutention, transformation de matière, gestion clientèle,...
Type d'autorités valorisées Source d'autorité généralement reconnue, recherchée voire appréciée	Connaissances, expertise, compétences pédagogiques,...	Compétences professionnelles, liens hiérarchiques, ancienneté,...

Type de relations principalement rencontrées Formes génériques des relations qui se construisent entre les individus	Coopération à l'apprentissage, échanges,...	Collaboration, autorité, clientèle,...
Cadre institutionnel Structure au sein desquelles les activités prennent cours	Organismes et centres de formation, écoles,...	Entreprises, organisations

Dans cette optique, créer des espaces interstitiels, c'est créer des espaces hybrides combinant des traits typiques de chacun de ces deux mondes.

Sur base de ce tableau, le lecteur peut aisément se figurer le nombre de combinaisons possibles pour créer des espaces interstitiels. Nous avons décidé dans ce livret d'approfondir les configurations hybrides qui peuvent résulter des trois premiers paramètres de ce tableau : l'intention, le lieu et les personnes-ressources.

Figure 1 : trois paramètres de création d'un espace interstitiel



En faisant varier chacun des paramètres, cela donne donc huit configurations possibles :

- a) En salle, activité centrée sur l'apprentissage avec un formateur.
- b) En salle, activité centrée sur l'apprentissage avec une personne de métier.
- c) En salle, activité centrée sur la tâche à produire avec un formateur.
- d) En salle, activité centrée sur la tâche à produire avec une personne de métier.
- e) Sur le lieu de travail, activité centrée sur l'apprentissage avec un formateur.
- f) Sur le lieu de travail, activité centrée sur l'apprentissage avec une personne de métier.
- g) Sur le lieu de travail, activité centrée sur la tâche avec un formateur.
- h) Sur le lieu de travail, activité centrée sur la tâche avec une personne de métier.

La première et la dernière configuration (configurations «a» et «h») renvoient aux configurations communes concernant la formation d'une part, le travail d'autre part. Le sujet se développe et se forme en situation de formation avec un formateur au sein d'un espace-temps spécialement dédié à cet usage dans la première configuration (transformation de soi). Dans la deuxième configuration, elle procède à des activités opératoires avec les personnes de métier, qu'elles disposent d'un statut hiérarchique ou non sur son lieu de travail (transformation du réel). Ces deux cas de figure ne sont donc pas des espaces interstitiels puisqu'ils ne reprennent pas de caractéristiques de l'«autre monde». Il s'agit somme toute des cas de figure «classiques».

En revanche, les six autres combinaisons constituent toutes des espaces interstitiels. Ils constituent en effet une hybridation entre le monde du travail et les composantes qui lui sont généralement reliées d'une part et le monde de la formation et ses caractéristiques usuellement associées d'autre part.

CRÉER DES ESPACES INTERSTITIELS : QUELQUES STRATÉGIES

SE DOTER D'UNE INTENTION NOUVELLE

Cette première stratégie consiste à décaler le paramètre «orientation de l'activité» alors que l'on maintient les deux autres (le lieu et les personnes ressources).

Ainsi donc, dans le milieu de la formation, il s'agit de réaliser une activité dont l'intention est avant tout productive, tandis qu'en situation de travail, on aura pour ambition de développer la dimension constructive de l'action. C'est d'ailleurs à cette logique que l'on recourt lorsque l'on met en place des systèmes de tutorat, mentorat ou parrainage (Koninckx & Teneau, 2010) au sein du monde du travail.

Exemple 1 - une intention productive dans un contexte de formation

Dans une formation d'enseignants issus d'un même établissement, les participants se regroupent en trios pour construire un projet transversal. Le formateur se met à disposition pour questionner l'orientation du projet et émettre des propositions concrètes.

Dans cet exemple, l'enjeu qui est mis en avant, plus que l'apprentissage, est d'abord l'avancée dans le projet et la mise en place d'une dynamique de coopération professionnelle. Se faisant, le formateur initie une dynamique de coopération qui pourra perdurer dans le temps.

Exemple 2 - une intention constructive dans un contexte de travail

Après avoir vécu un moment difficile avec son équipe, un jeune responsable bénéficie d'un moment de partage avec une cadre expérimentée. C'est l'occasion pour lui de faire le point, tandis que la cadre plus ancienne en profite pour lui donner quelques recommandations.

Cette stratégie s'appuie sur la modification d'un seul paramètre : l'intention poursuivie dans un contexte donné.

Tableau 6 : déclinaison du paramètre «intention de l'activité»

	Contexte de formation	Contexte de travail
<p>Intention de l'activité</p> <p>Buts poursuivis par l'individu</p>	<p>La centration sur la transformation de soi (dimension constructive) devient une centration sur la transformation du réel (dimension productive)</p>	<p>La centration sur la transformation du réel (dimension productive) devient une centration sur la transformation de soi (dimension constructive)</p>

Cela renvoie à la configuration «c» dans le cadre de la formation

En salle, activité centrée sur la tâche à produire avec un formateur (c).

et à la configuration «f» dans le cadre professionnel.

Sur le lieu de travail, activité centrée sur l'apprentissage avec une personne de métier (f).

AMENER DES PERSONNES RESSOURCES SUR UN TERRAIN NON USUEL

La deuxième stratégie pour créer des espaces hybrides se fonde sur la mise à disposition de personnes ressources dans un contexte où on ne les attendrait pas forcément. Concrètement, cela implique que le formateur se rende sur des lieux de travail ou que des professionnels d'un métier autre que celui de l'apprentissage viennent en salle de formation.

Ce qui crée ici l'hybridation des deux mondes, c'est le fait que les personnes ressources, avec les finalités, les demandes et les moyens qui sont les leurs, agissent dans un environnement qui ne leur est *a priori* pas dédié.

Exemple 3 - une personne ressource professionnelle dans un contexte de formation

Dans le cadre d'une formation à la créativité, un commanditaire est invité à présenter un projet réel qu'il est en train de développer. Les participants ont pour mission d'analyser la demande du commanditaire et de concevoir un produit répondant à ses demandes. Une semaine plus tard, le commanditaire reviendra écouter les participants afin de prendre connaissance de ce produit et d'évaluer dans quelle mesure il pourra effectivement ou non exploiter la proposition des participants.

Exemple 4 - une personne ressource professionnelle dans un contexte de formation

Lors d'une formation à la couture, la représentante d'une association émet la volonté de créer un espace favorisant le calme mais aussi l'émerveillement pour des enfants âgés de 3 à 6 ans. C'est à partir de cette demande que le formateur abordera les notions nécessaires à la réalisation concrète de la tâche, ce qui permettra aux participants de proposer des pièces de couture à la commanditaire.

Exemple 5 - une personne ressource formatrice dans un contexte de travail

Durant une réunion d'équipe, un formateur est invité à observer la dynamique de l'équipe et à rendre un feedback sur la manière dont la réunion est gérée collectivement. S'ensuit alors un débriefing d'une heure durant lequel chacun peut s'exprimer non pas sur le fond de la réunion mais davantage sur la forme de celle-ci, pendant que le formateur émet également ses propres commentaires.

Exemple 6 - une personne ressource formatrice dans un contexte de travail

Dans une industrie, lors d'une manœuvre d'un pont roulant nécessaire mais rare et compliquée, un spécialiste se trouve présent sur les lieux. Il a dans un premier temps briefé les opérateurs et rappelé quelques notions essentielles. Durant l'opération, il ne prend pas les manettes, laisse les actions se dérouler et intervient uniquement lorsqu'il lui semble que cela est nécessaire. Au terme de l'opération, il en profitera pour revenir sur quelques points clés avec les opérateurs présents.

Dans cette stratégie, l'intention initiale est claire mais la personne ressource (formateur ou personne de métier) permet d'initier une autre exploitation de la situation. Dans le domaine de la formation, on se développe à partir des activités finalisées reposant sur une pédagogie du projet (Fayolle & Verzat, 2009) initiées par une personne de métier. Dans le milieu professionnel, on réalise un ensemble de tâches indispensables dans le cadre du travail et on profite de l'opportunité pour se former avec un formateur.

Cette stratégie s'appuie donc sur la déclinaison d'un seul paramètre, à savoir les personnes ressources².

Tableau 7 : déclinaison du paramètre «personnes ressources»

	Contexte de formation	Contexte de travail
Personnes ressources Personnes avec qui l'individu est en relation afin de rencontrer l'intention de l'activité poursuivie	Le formateur, l'enseignant, le coach,... est accompagné d'une personne de métier non directement liée à l'apprentissage et au développement d'autrui.	Une personne de métier non directement liée à l'apprentissage et au développement d'autrui est accompagnée du formateur, l'enseignant, le coach,...

Dans le milieu de la formation, cette déclinaison permet dès lors l'articulation des configurations «d» et «a» :

En salle, activité centrée sur la tâche à produire avec une personne de métier (d).

En salle, activité centrée sur l'apprentissage avec un formateur (a).

Dans le milieu du travail, elle repose sur une articulation entre les configurations «h» et «e»

Sur le lieu de travail, activité centrée sur la tâche avec une personne de métier (h).

Sur le lieu de travail, activité centrée sur l'apprentissage avec un formateur (e).

EXPLOITER UN MÊME OBJET DE MANIÈRE DIFFÉRENTE

Cette troisième stratégie se veut plus transversale que les deux précédentes. Elle consiste à importer un objet travaillé en formation dans le contexte du travail ou à importer un objet provenant du monde professionnel dans celui de la formation. Faulx et Danse (2015) parlent globalement d'«import-export» pour dénommer cette stratégie pédagogique. Plus précisément, il s'agit d'import toutes les fois où les apprenants doivent amener quelque chose de la vie professionnelle (matériel issu du monde du travail, récit d'une situation préoccupante, préparation d'une réunion à mener, organigramme sur lequel travailler) en situation de formation. A l'inverse, on parle d'export à chaque fois que les participants d'une formation sont invités à exploiter dans leur situation professionnelle des objets de la formation (grilles d'analyse issues de la formation, tâches d'observation,...).

Quel que soit l'objet en question, c'est bien la double exploitation de l'activité qu'il nécessite qui nous intéressera. Durant un moment, l'objet permettra de *produire*. Durant un autre moment, cet objet permettra de *construire*.

Cette stratégie ne s'appuie pas sur la modification d'un seul paramètre mais bien sur un ensemble articulé et successif de déclinaisons de trois paramètres : «intention de l'activité», «personnes ressources» et «lieux». Dans le cadre défini de la formation, cette déclinaison aboutit principalement à deux voire trois configurations distinctes :

- une configuration «classique» d'une part (configuration «a») où la déclinaison des paramètres n'emprunte rien au monde du travail ;
- une configuration «c» (en salle, activité centrée sur la tâche à produire avec un formateur) où l'intention de l'activité est davantage productive que constructive malgré que l'on se trouve en situation de formation ;
- une configuration «d» (en salle, activité centrée sur la tâche à produire avec une personne de métier) si, en outre, les participants de la formation se positionnent non plus comme apprenants mais comme collègues ou experts de l'activité à réaliser.

Le tableau suivant montre la déclinaison de ces paramètres aboutissant à chacune des trois configurations.

Tableau 8 (page suivante) : Trois configurations possibles lorsqu'on exploite en formation un objet issu du monde du travail (import)

	Contexte de formation Configuration «a»	Contexte de formation Configuration «c»	Contexte de formation Configuration «d»
Lieux Espace physique où se déroule l'activité	En salle de formation, dans un local dédié à l'apprentissage, simulateurs, espaces d'entraînements,...	En salle de formation, dans un local dédié à l'apprentissage, simulateurs, espaces d'entraînements,...	En salle de formation, dans un local dédié à l'apprentissage, simulateurs, espaces d'entraînements,...
Intention de l'activité Buts poursuivis par l'individu	Centrée sur la transformation de soi (constructive).	Centrée sur la transformation du réel (productive).	Centrée sur la transformation du réel (productive).
Personnes ressources Personnes avec qui l'individu est en relation afin de rencontrer l'intention de l'activité poursuivie	Le formateur, l'enseignant, le coach,...	Le formateur, l'enseignant, le coach,...	Le formateur ainsi qu'une ou plusieurs personnes de métier non directement liées à l'apprentissage et au développement d'autrui.

Dans le milieu du travail, la déclinaison des paramètres nous amène. à considérer principalement les deux configurations suivantes :

- une configuration «classique» d'une part (configuration «h») où la déclinaison des paramètres n'emprunte rien au monde de la formation ;
- une configuration «e» (sur le lieu de travail, activité centrée sur l'apprentissage avec un formateur) où l'intention de l'activité est davantage constructive que productive alors l'on se trouve en situation de travail.

Tableau 9 : Trois configurations possibles lorsqu'on exploite en contexte de travail un objet issu du monde de la formation (export)

	Contexte de formation Configuration «h»	Contexte de formation Configuration «e»
Lieux Espace physique où se déroule l'activité	Sur le lieu de travail, dont notamment une ligne de production, atelier, bureau administratif, salle de réunion,...	Sur le lieu de travail, dont notamment une ligne de production, atelier, bureau administratif, salle de réunion,...
Intention de l'activité Buts poursuivis par l'individu	Centrée sur la transformation du réel (productive).	Centrée sur la transformation de soi (constructive).
Personnes ressources Personnes avec qui l'individu est en relation afin de rencontrer l'intention de l'activité poursuivie	Une personne de métier ³ non directement liée à l'apprentissage et au développement d'autrui.	Une personne de métier ⁴ non directement liée à l'apprentissage et au développement d'autrui.

On le voit, le recours à l'import ou à l'export chacun pris isolément permet déjà de créer des espaces interstitiels. Mais on peut également combiner import et export pour augmenter encore l'imprégnation par l'objet des caractéristiques des deux mondes. Combiné l'un à l'autre, l'import-export invite à naviguer entre les cinq configurations suivantes :

En salle, activité centrée sur l'apprentissage avec un formateur (a).

En salle, activité centrée sur la tâche à produire avec un formateur (c).

En salle, activité centrée sur la tâche à produire
avec une personne de métier (d).

Sur le lieu de travail, activité centrée sur
l'apprentissage avec un formateur (e).

Sur le lieu de travail, activité centrée sur la tâche
avec une personne de métier (h).

Exemples d'export

Exemple 7 : *A l'occasion d'une formation à l'accompagnement pédagogique pour des conseillers en éducation, les participants ont eu l'occasion de construire collectivement un outil de séquençage de leur accompagnement. Les conseillers ont l'occasion, dans le cadre de leurs missions professionnelles, d'exploiter cet outil durant leur accompagnement (dimension productive) et d'en évaluer les apports dans leur pratiques quotidiennes (dimension constructive).*

Exemple 8 : *lors d'une formation pour des manutentionnaires, une check-list a été présentée pour réaliser les opérations en bonne et due forme⁵. Une fois sur leur terrain, les manutentionnaires pourront s'assurer du bon respect de la procédure grâce à la check-list. Ce faisant, ils réalisent le travail demandé (dimension productive) et intègrent une procédure de travail (dimension constructive).*

Exemples d'import

Exemple 9 : Dans une formation à la soudure, un formateur invite les participants à apporter une réalisation personnelle qu'ils jugent particulièrement réussie et une deuxième qu'ils estiment défectueuse. Après un temps d'analyse de la pièce et une revue des techniques utiles à la réalisation de celle-ci (dimension constructive), les participants retravaillent sur la réalisation défectueuse et l'améliorent (dimension constructive afin de pouvoir réexploiter cette pièce par la suite (dimension productive).

Exemple 10 : Une formation au management est dispensée à des directeurs de PME. Chaque participant est invité à sélectionner une situation qu'il juge critique ou en tout cas préoccupante. L'exploitation en formation de ces situations permet d'aborder la matière et de souligner des points d'apprentissage essentiels (dimension constructive) tandis que les pistes d'analyse et de solution sont directement utiles pour la personne porteuse de la situation une fois de retour sur le terrain (dimension productive).

INTÉRÊT DES ESPACES INTERSTITIELS POUR LA FORMATION SELON L'APPROCHE PSYCHOSOCIALE ET L'APPROCHE ERGONOMIQUE DE LA FORMATION

Faulx et Petit (2010) ont mis en évidence que deux courants majeurs structuraient le monde de la formation : l'approche psychosociale et l'approche ergonomique.

D'une part, l'approche psychosociale, caractérisée notamment par le recours au groupe comme terreau de réflexions et d'apprentissages (Aubert, de Gaulejac, & Navridis, 1997), la prise en compte de la singularité des situations (Barbier & Bergugnat, 2015) et leur irréductibilité au social ou à l'individu (De Gaulejac, 2008), la volonté que la démarche de formation augmente les choix d'action et le pouvoir d'agir des individus dans une perspective démocratique (Enriquez, 2000) ou encore le recours au travail sur les représentations à l'émergence de significations nouvelles vis-à-vis d'une situation donnée (Lambelet, 2009).

D'autre part, l'approche ergonomique de la formation qui se fonde davantage sur l'analyse du travail comme étape clé dans le processus formatif (Saujat, 2009), la mise en évidence des schèmes et des invariants opératoires (Vergnaud, 1990), le recours aux simulateurs figurant une situation authentique des composantes de celle-ci et permettant d'observer les indicateurs de l'activité fonctionnelle des individus (Boucheix, 2003).

Le développement qui suit vise à mettre en évidence la manière dont les espaces interstitiels épousent des principes méthodologiques, techniques et/ou posturaux de chacune de ces deux approches.

L'ORIENTATION VERS L'ACTION EN VUE DE PRODUIRE DU SAVOIR

La psychosociologie se caractérise par une démarche orientée vers l'action (Dubost, 2006). Comme le soulignent très justement Mendel et Prades (2002), ce n'est pas tant le corpus théorique utilisé par les psychosociologues qui définit leur spécificité, mais plutôt la manière de l'utiliser. Dans une perspective de changement, on peut considérer que les savoirs théoriques n'épousent jamais totalement une situation complexe (Faulx, 2012) : c'est par l'action que l'on peut mieux la comprendre pour mieux agir dedans, ce qui représente la finalité de toute intervention psychosociologique.

En ce qui concerne l'approche ergonomique de la formation, *«l'expérience vécue en situation constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration pragmatique, processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé»* (Huard, 2010, p.80). L'activité productive et l'activité constructive sont alors intimement liées et indispensables pour l'apprentissage (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Dans les espaces interstitiels, l'enjeu est effectivement de rapprocher action et construction du savoir, soit en faisant succéder chacune de ces deux intentions autour d'une même tâche ou d'un même objet (construire puis produire ou inversement), soit en inversant l'intention poursuivie par rapport à un contexte donné (favoriser la dimension productive alors qu'on s'attendrait à ce qu'elle soit constructive ou inversement). Ces espaces hybrides sont donc des lieux de jonction privilégiés entre le savoir et l'action.

LE LIEN ENTRE ACTIVITÉ, RÉFLEXION ET SAVOIRS

Dans l'approche psychosociale de la formation, l'articulation entre activité, réflexion et savoirs en vue d'opérer un apprentissage utile et durable est régulièrement mise en évidence (Karolewicz, 1998). Lors de sessions de formation, les débriefings représentent donc généralement un moment particulièrement important dans l'apprentissage (Chamberland & Provost, 1996) et s'inscrivent dans une logique du *«learning by doing... and reflecting»* de Dewey (Danse, 2012).

Du point de vue ergonomique, cette articulation est tout aussi importante, en témoigne la place laissée à l'analyse réflexive après l'action, par exemple à l'aide d'une autoconfrontation (Pastré, 2005). C'est effectivement bien la mise en évidence de schèmes et des invariants opératoires qui permettent de saisir le travail et d'en dégager des éléments structurants (Teiger & Lacomblez, 2005).

Dans les espaces interstitiels, lorsque la dimension constructive de l'activité est recherchée, un tel lien entre activité, réflexion et savoirs est évidemment indispensable. L'individu agit et assure une activité opératoire. Mais il ne pourra véritablement apprendre de cette activité que s'il s'autorise à penser son action dans une démarche de réflexivité (Buysse, 2011).

LA CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS

L'approche ergonomique de la formation accorde une place particulièrement importante à l'analyse du travail (Falzon & Teiger, 2011). Or, le travail ne peut être pensé indépendamment de son contexte (Pavard & Karsenty, 1997). Ce faisant, les savoirs dégagés s'inscrivent toujours dans un contexte donné. Très souvent, dans une perspective ergonomique de la formation, on cherchera à recréer une partie de ce contexte en recourant au simulateur (Pastré, 2005) ou l'on exploitera des traces vidéo qui permettent de saisir ce contexte (Le Bellu, Lahlou, Nosulenko & Samoylenko, 2016). De ce point de vue, les psychosociologues de la formation se distinguent des ergonomes. En effet, ils recourront plus volontiers à un principe de décadrage-recadrage (De Visscher, 2001). Cela ne veut pas dire que les apprentissages ne sont pas porteurs de sens, mais ce dernier apparaît d'autant plus clairement lorsque sont questionnées durant le débriefing les possibilités d'application dans le contexte singulier de chacun des individus (Piskurich, Bekschi, & Hall, 2000). Une telle démarche permet souvent aux participants de s'investir dans l'activité de formation pour l'activité en elle-même et puis de se questionner sur les liens possibles avec sa réalité professionnelle. Dans l'approche psychosociale de la formation, si simulateurs il y a, ils ne recouvrent donc généralement que très peu la réalité professionnelle des participants. Ce sont le plus souvent les similarités de processus qui sont recherchées entre le dispositif d'apprentissage et le contexte du transfert, tandis que sont

évitées les similarités d'attributs.

Les espaces interstitiels ont ceci de particulier qu'ils répondent de manière satisfaisante à chacune des deux approches. En effet, le premier enjeu d'une contextualisation des apprentissages – qu'elle soit fidèle aux situations des apprenants ou au contraire décadrée – est de leur donner du sens (Kambouchner, 2009), dimension que l'on retrouve bien entendu dans les espaces interstitiels. Les activités qui y prennent cours impliquent d'opérer des modifications du réel dans un contexte porteur de significations, ce qui permet in fine un apprentissage contextualisé. L'authenticité des situations rencontrées est un atout que ne manqueront pas de relever les ergonomes de la formation. De leurs côtés, les psychosociologues argueront que l'originalité des espaces interstitiels, loin des représentations classiques sur le domaine de la formation (Allouche-Beanyoun & Pariat, 2000), suffit déjà à décadrer la situation. Certes, le travail d'élaboration conceptuelle avec les apprenants ne sera pas le même si l'on est immergé dans une situation authentique que si l'on élucide collectivement les processus à l'oeuvre au sein d'une situation décadrée pour la recadrer ensuite mais, dans les deux cas, le psychosociologue de la formation trouvera pertinent de procéder de la sorte. Ajoutons qu'une thématique qui préoccupe aujourd'hui tant les ergonomes que les psychosociologues de la formation est la question de la temporalité (Roquet et al., 2013)). Dans le cas des espaces interstitiels, le temps vécu en formation n'est pas mis en tension avec le temps que l'on aurait pu passer à produire. Outre l'ancrage des savoirs dans des situations signifiantes, ces espaces hybrides permettent donc en plus de rentabiliser le temps subjectif de la formation (Faulx & Danse, 2015)).

LA PRISE EN COMPTE DE LA COMPLEXITÉ

S'immerger dans des situations hybrides implique que l'on ne peut simplifier à outrance les conditions de formation et de réalisation des tâches. Les espaces interstitiels laissent dès lors la part belle à une certaine complexité (éventuellement maîtrisée) soit parce qu'ils nécessitent la réalisation d'une tâche authentique à finalité productive, soit parce que l'on se trouve dans des conditions réelles du monde du travail?

L'approche psychosociale de la formation est adaptée pour faire face à cette complexité dans la mesure où les liens de filiation avec la systémique sont particulièrement importants (Mucchielli & Bourion, 2006). Pagès (2016) note que les psychosociologues, comme tous les professionnels oeuvrant dans le domaine des sciences humaines, ont recours à une pratique complexe puisque l'objet de leur travail est lui-même déjà complexe. De ce fait, il ouvre sur plusieurs registres et niveaux d'analyse et d'intervention possibles.

L'approche ergonomique de la formation prend également de plus en plus en considération la complexité des situations (Rogalski, 2014). Tourmen (2014, p.13) indique à ce propos que *«le champ de la didactique professionnelle s'est donc peu à peu élargi à des activités complexes et aux dimensions sociales, cognitives et identitaires qui les caractérisent»*. Au final, l'enjeu de l'intervenant ergonomiste est de modéliser un objet en vue notamment d'en faciliter la transmission et la formation (Petit, Querelle & Daniellou, 2007).

CONCLUSION

Ce livret a pour objectif pédagogique de montrer qu'il est possible et pertinent de créer des espaces hybrides au sein desquels la dimension productive et la dimension constructive de l'action sont chacune exploitées.

Bourgeois et Durand (2012), dans la présentation de l'ouvrage collectif «Apprendre au travail», avancent qu'il existe un réel engouement pour favoriser le savoir et le développement des individus au cœur même du travail, au détriment d'ailleurs des espaces-temps clairement estampillés «formation». L'assertion inverse, consistant à insister sur le fait que l'on doit retrouver des dimensions opératoires authentiques au sein des espaces de formation est tout aussi présente depuis longtemps maintenant, notamment avec l'avènement de l'éducation nouvelle (Gutierrez, 2011).

Pourtant, trop souvent, les choses se passent de manière relativement cloisonnée.

La formation, se déroulant le plus généralement en salle, fait la part belle à la part constructive des activités en vue d'une application ultérieure sur le terrain. Sur le milieu du travail, les choses commencent à changer du fait de la nécessité d'apprendre en permanence et de transmettre l'expérience au travail. Néanmoins, les activités sur le lieu de travail sont réalisées avec une intention majoritairement productive, l'opportunité qu'elles offrent pour transformer le sujet est trop souvent employée de manière fortuite.

Le repérage des paramètres qui permettent de créer des espaces interstitiels, la mise en évidence des configurations possibles et les stratégies qui y sont associées peuvent permettre de concevoir intentionnellement ce rapprochement entre les deux univers pour en tirer le maximum d'avantages de chacun.

Ergonomes comme psychosociologues de la formation pourront certainement se retrouver dans cette optique, chaque approche pouvant certainement enrichir ce type de pratiques qui commencent à voir le jour, principalement dans le milieu du travail.

NOTES

1 Dans la suite du document, lorsque l'on parlera d'une personne de métier, on considérera qu'il s'agit d'une personne dont l'intention des activités réalisées est opératoire et non constructive.

2 L'introduction d'une personne ressource entraîne à son tour l'introduction de nouveaux paramètres : la personne ressource n'est pas dans son lieu habituel, l'intention poursuivie est discordante par rapport à l'attendu du contexte,... Néanmoins, nous considérerons que l'on a modifié un seul paramètre dans la mesure où c'est la personne ressource elle-même qui apporte ces modifications, pas le concepteur de l'espace interstitiel.

3 Dans la suite du document, lorsque l'on parlera d'une personne de métier, on considérera qu'il s'agit d'une personne dont l'intention des activités réalisées est opératoire et non constructive.

4 Dans la suite du document, lorsque l'on parlera d'une personne de métier, on considérera qu'il s'agit d'une personne dont l'intention des activités réalisées est opératoire et non constructive.

5 Si la check-list est un document authentique tel qu'on pourrait le trouver dans le monde du travail, son introduction dans la formation est un import.

BIBLIOGRAPHIE

Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (2000), *La fonction de formateur*, Paris, Dunod.

Aubert, N., de Gaulejac, V. & Navridis, K. (1997), *L'aventure psychosociologique*, Paris, Desclée de Brauer.

Barbier, S. & Bergugnat, L. (2015), Réflexions sur « l'écoute sensible » dans un groupe, in *Spécificités*, 8(2), 27-33.

Béguin, P. (2004), Mondes, monde commun et versions des mondes, *Bulletin de psychologie*, 57 (1), 45-48.

Boucheix, J. (2003), Simulation et compréhension de documents techniques : le cas de la formation des grutiers. *Le travail humain*, vol. 66,(3), 253-282.

Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (2008), Préambule. Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle in D. Bucheton & O. Dezutter (Dir), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 7-14), Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Buysse, A. (2011), Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels de l'enseignant, *Pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*, in P. Maubant et S. Martineau (Eds.) Québec, Presses de l'Université du Québec.

Chamberland, G., & Provost, G. (1996), *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Québec, Presses de l'université du Québec.

Côté, R. (2003), *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Danse, C. (2012), Introduction, in D. Faulx, *Principes pratiques de l'animation des groupes*. Liège, Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle.

de Gaulejac, V. (2008), *Approche socioclinique de la souffrance au travail*, *International Review of Sociology*, 18(3), 433-441.

De Visscher, P. (2001), *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France.

Dubost, J. (2006), *Psychosociologie et intervention*, Paris, L'Harmattan.

Enriquez, G. (2000), La recherche et l'intervention psychosociologiques à l'épreuve de l'éthique, in J. Feldman, J. & R. Canter Kohn (dirs), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (281-300), Paris, l'Harmattan.

Fabre, M. (2004), *Penser la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Falzon, P. (2013), Pour une ergonomie constructive, in P. Falzon, *Ergonomie constructive* (pp. 1-16), Paris, Presses Universitaires de France.

Faulx, D., & Petit, L. (2010), La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques in *Relations industrielles/Industrial Relations*, 65(3), 447-469.

Faulx, D. (2012). *Principes pratiques de l'animatique des groupes*, Liège, Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle.

Faulx, D. & Danse, C. (2015), *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve, De Boeck.

Faulx, D. & Danse, C. (A paraître), *Apprendre à penser autrement. La mise au carré, un outil d'analyse et de créativité au service du langage et de la pensée*, Paris, E. Barbillon.

Falzon, P. & Teiger, C. (2011), Ergonomie, formation et transformation du travail in P. Carré & P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 143-159), Paris, Dunod.

Fayolle, A. & Verzat, C. (2009), Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? in *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 8,(2), 1-15.

Folcher, V. & Rabardel, P. (2004), 15. Hommes, artefacts, activités : perspective instrumentale in P. Falzon, *Ergonomie* (pp. 251-268), Paris, Presses Universitaires de France.

Frenay, M. & Bédard, D. (2011), Chapitre 8. Le transfert des apprentissages, in É. Bourgeois & G. Chapelle (Dir), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 125-137), Paris, Presses Universitaires de France.

Giordan, A. & De Vecchi, G. (1994), *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

Gomez, P. (2013), Rendre le travail tangible dans ses trois dimensions. *L'Expansion Management Review*, 150,(3), 32-40.

Gutierrez, L. (2011), État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France, *Carrefours de l'éducation*, 31,(1), 105-136.

Huard, V. (2013), Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2013/2 (Vol. 46), 85-110.

Huard, V. (2010), L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation, *Savoirs*, 23,(2), 73-94.

Kambouchner, D. (2009), L'autorité pédagogique et la crise du sens des savoirs scolaires. *Le Télémaque*, 35,(1), 97-112.

Karolewicz, F. (1998), *L'expérience. Un potentiel pour apprendre*, Paris, L'Harmattan.

Koninckx, G. & Teneau, G. (2010), Chapitre 6. Les acteurs, in G. Koninckx & G. Teneau (Dir), *Résilience organisationnelle: Rebondir face aux turbulences* (pp. 161-179), Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Lambelet, D. (2009), Réinvestir le champ de la formation : éclipses et retour de la psychosociologie ? *Connexions*, 92(2), 165-177.

Le Bellu, S., Lahlou, S., Nosulenko, V. & Samoylenko, E. (2016), Studying activity in manual work: a framework for analysis and training, *Le travail humain*, vol. 79(1), 7-30.

Le Boterf, G. (2006). Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, Paris, Editions d'organisation.

Lyet, P. (2011), Traduction, transaction sociale et tiers intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions, *Pensée plurielle*, 28,(3).

Mendel, G. & Prades, J.-L. (2002), *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*, Paris, la Découverte.

Mucchielli, A. & Bourion, C. (2006), *Psychosociologie et systémique des relations dans les organisations*, Paris, éditions Eska.

Pageès, M. (2016), Complexité, in J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Dir), *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp. 85-95), Toulouse, France, ERES.

Pastré, P. (2005), La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education Permanente*, 165, 29-46.

Pastré, P. (2005), *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse, Octarès.

Pastre P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154. 145-198.

Pastré, P. (2015), La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, Paris, Presses Universitaires de France.

Pavard, B. & Karsenty, L. (1997), Différents niveaux d'analyse du contexte dans l'étude ergonomique du travail collectif, *Réseaux* 15(85), 73-99.

Petit, J., Querelle, L. & Daniellou, F. (2007), Quelles données pour la recherche sur la pratique de l'ergonome ? *Le travail humain*, vol. 70,(4), 391-411.

Piskurich, G., Bekschi, P. & Hall, B. (2000), *The ASTD Handbook of Training desingn and delivery*, New York : Amacom.

Rogalski, J. (2014), Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle, *Travail et apprentissages*, 13, 118-138.

Roquet, P., Goncalves, M.J., Roger, L., Viana-Caetano, A.P. (2013), *Temps, temporalités et complexité dans les activités éducatives et formatives*, Paris, L'Harmattan.

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004), «Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p. 163-180.

Saujat, F. (2009), L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. Dans M. Durand & L. Filliettaz (Dir), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274), Paris, Presses Universitaires de France.

Teiger, C. & Lacomblez, M. (2005), L'ergonomie et la transformation du travail et/ou des personnes. *Education Permanente*, 165, 9-28.

Tessier, R. & Tellier, Y. (1991), *Changement planifié et évolution spontanée* (tome 6), Québec, Presses de l'université du Québec.

Tourmen, C. (2014), Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions, *Savoirs*, 36,(3), 9-40.

Vergnaud G. (1990), «La théorie des champs conceptuels». *Recherche en didactique des mathématiques*, 10, 2/3, 133-170.

Intéressé-e par :
D'autres thèmes de publications pédagogiques ?
Des ateliers d'échanges de pratiques ?
Des formations ?
Des supervisions individuelles ou collectives ?

www.cdgai.be

+32 (0)4 366 06 63
info@cdgai.be

**Centre de Dynamique
des Groupes et d'Analyse Institutionnelle asbl**

Parc Scientifique du Sart Tilman
Rue Bois Saint-Jean, 9
B - 4102 Seraing
Belgique

Il est classique de considérer que la formation ambitionne la transformation de l'individu et que, pour ce faire, on y recourt à des dispositifs pédagogiques construits à cette fin ; la finalité d'une telle entreprise étant d'augmenter la capacité de ce même individu à transformer le réel *une fois sorti de formation*. Mais le risque de telles évidences est qu'elles peuvent se révéler enfermantes. La proposition de Daniel Faulx et de Cédric Danse cherche justement à éviter ce piège et à nourrir des pistes d'action alternatives pour la formation.

Les auteurs s'appuient sur une méthode d'analyse et de créativité dénommée «Mise au carré» (Faulx et Danse, à paraître) dont le but est d'ouvrir à de nouvelles propositions, à contre-sens des lieux communs. Sans négliger ces derniers qui ont bien entendu leur valeur heuristique, la Mise au carré a pour ambition de les compléter par des alternatives complémentaires. Pour ce faire, la Mise au carré cherchera à relier ce qui ne l'est pas *a priori* ou, au contraire, à dissocier ce qui est associé d'évidence.

Les questionnements qu'ils suscitent amènent à penser les espaces interstitiels comme des contextes où se construit l'apprentissage tout en même temps que se réalise une activité opératoire.

Ce livret a pour objectif pédagogique de montrer qu'il est possible et pertinent de créer des espaces hybrides au sein desquels la dimension productive et la dimension constructive de l'action sont chacune exploitées.

Le repérage des paramètres qui permettent de créer des espaces interstitiels, la mise en évidence des configurations possibles et les stratégies qui y sont associées peuvent permettre de concevoir intentionnellement ce rapprochement entre les deux univers, la formation et le milieu du travail, pour en tirer le maximum d'avantages de chacun.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

ISBN 978-2-39024-097-6



9 782390 240976