



**HAL**  
open science

## Questions sur les usages d'un dispositif numérique visant l'apprentissage de l'analyse du travail à des fins de formation

Anne-Lise Ulmann, Stéphane Balas

### ► To cite this version:

Anne-Lise Ulmann, Stéphane Balas. Questions sur les usages d'un dispositif numérique visant l'apprentissage de l'analyse du travail à des fins de formation. Colloque international IPAPE "Innovation Pédagogique, Accompagnement et Professionnalisation", 2019, Djerba, Tunisie. hal-04048104

**HAL Id: hal-04048104**

**<https://cnam.hal.science/hal-04048104>**

Submitted on 27 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Colloque international IPAPE'2019

*Colloque international sur l'Innovation Pédagogique, Accompagnement et Professionnalisation*

*Djerba, les 25, 26 et 27 Avril 2019.*

Anne-Lise ULMANN, MCF-HDR en sciences de l'éducation, équipe « métiers de la formation », CNAM est membre du laboratoire CRTD (EA4132) et responsable de l'équipe psychosociologie du travail et de la formation ; Anthropologie des pratiques. Ses travaux portent sur les liens entre la formation, le travail et la santé ainsi que sur l'intervention en formation.

[anne-lise.ulmann@lecnam.net](mailto:anne-lise.ulmann@lecnam.net)

CNAM INETOP, 41, rue Gay-Lussac, EPN 13 *Travail*, 75005 Paris

Stéphane BALAS, MCF en sciences de l'éducation, conduit des travaux sur les questions de formation et de certification professionnelles en lien avec l'analyse de l'activité. Enseigne actuellement au sein des licence et Master de l'équipe « métiers de la formation » du CNAM Paris à laquelle il appartient.

[stephane.balas@lecnam.net](mailto:stephane.balas@lecnam.net)

CNAM INETOP, 41, rue Gay-Lussac, EPN 13 *Travail*, 75005 Paris

Mots clés : formation en présentiel, formation à distance, analyse du travail, engagement

## Questions sur les usages d'un dispositif numérique visant l'apprentissage de l'analyse du travail à des fins de formation

### 1- Introduction

Enseignants au CNAM au sein de l'équipe des "métiers de la formation", nous conduisons ensemble une unité d'enseignement baptisée "FAD 111 : analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle" qui a la particularité d'être accessible sous différentes formes pour les auditeurs : en cours du soir ou en formation groupée sur des journées entières pour sa forme en présentiel mais aussi à distance via une plateforme de formation à distance *Moodle*<sup>1</sup>. C'est

---

<sup>1</sup> Nous partageons la conduite de la formation à distance mais l'une pilote la formation en cours du soir et l'autre en journée, sur la même unité d'enseignement, ce qui nous offre des perspectives de comparaison.

cette expérience de conduite à distance d'une formation de formateurs à partir de l'analyse du travail qui nous a amené au questionnement dont nous souhaitons débattre ici.

Notre questionnement se construit à partir de l'empirie, c'est-à-dire ici l'usage que font les auditeurs de ce dispositif de formation dans ces différentes modalités, mais aussi notre implication, comme enseignants dans ces formations. Il se développe aussi à partir des propos des auditeurs suivants ou ayant suivi cette unité d'enseignement dans ses deux modalités.

Dans un premier temps, après avoir présenté les caractéristiques des différentes formes de cette unité d'enseignement, constitutive d'un titre professionnel de niveau II mais aussi de la première année de Master en sciences de l'éducation, nous chercherons à décrire le processus transformateur que vivent les auditeurs qui suivent le cours FAD 111 et plus largement l'ensemble des étudiants qui se forment à l'analyse du travail. Cet enseignement, en effet, vise, au-delà de la transmission de techniques et de méthodes, à aider les auditeurs à changer de regard sur l'activité humaine et sur la manière de former des adultes. Nous verrons que cet objectif reste le même quelle que soit la forme du dispositif formatif.

Dans un deuxième temps, nous chercherons à comparer les mécanismes d'apprentissage vécus par les auditeurs en soulignant, en particulier, que même si la formation à distance peut sans doute permettre une même transformation de l'auditeur que la formation en présentiel, ce processus transformateur se déroule dans des temporalités différentes.

Enfin, nous mettrons en discussion nos constats avant de dresser quelques perspectives et de conclure cet exposé.

## **2- Une formation à visée interventionniste basée sur la conduite d'une intervention en analyse du travail**

Si la formation des adultes et l'analyse du travail ont une histoire commune au sein de notre équipe au CNAM, le lien entre les formateurs et le travail n'a pas toujours été de soi. Jobert (1993) présentait même en quoi cette rencontre avait plusieurs fois été manquée dans l'histoire de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle en France.

"Un changement du regard du formateur sur le travail, une capacité méthodologique de lecture du travail réel et d'écoute du rapport subjectif au travail peuvent infléchir sensiblement la façon d'aborder un plan de conversion, de construire une action de formation, d'organiser une séquence de travail" (*id.* :17).

Nous pouvons souscrire à ce vœu d'un enrichissement du regard du formateur sur le travail et sur le développement de liens plus étroits entre travail et formation. C'est dans cette optique que nous conduisons cette unité d'enseignement.

Les formateurs ont en effet, en général, une "relation malheureuse avec le travail" (*id.*). L'unité d'enseignement FAD 111 "analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle" cherche donc à recréer un lien entre formation et travail en aidant les formateurs auditeurs à appréhender la pertinence de ce lien. Pour cela, nous présentons des méthodologies (telles la didactique professionnelle) qui permettent de prendre conscience que l'exercice d'un métier ne se limite pas à la seule acquisition de connaissances mais implique la prise en compte des conditions réelles d'exercice et de l'écologie du travail (espace, organisation, fonctionnement, outils...).

Notre enseignement repose donc sur des méthodologies qui visent à repérer ce que le travail requiert d'apprentissages pour le faire (connaissances et savoir-faire du métier) d'autant que le monde du travail est aujourd'hui en attente de compétences ce qui peut se résumer par la formule du "qui va faire quoi et comment le qui fera efficacement le quoi" (Schwartz, 1997 : 10). Il s'agit alors d'accompagner la transformation du regard des formateurs pour la conception de dispositifs de formation, en outillant ce regard des méthodologies de la didactique professionnelle.

En présentiel, la formation se déroule sur un semestre sur une durée de quarante-deux heures de cours (quarante-huit en formation en journée) sous forme de séquences de trois heures en soirée.

En formation à distance, nous proposons, via la plateforme *Moodle*, des ressources organisées en cinq séries comprenant des contenus divers misent à disposition mais aussi un forum, une messagerie ainsi que des rendez-vous, en sous-groupe, sous forme de classe virtuelle<sup>2</sup>.

Le « programme », c'est-à-dire les objectifs que nous nous fixons, les concepts que nous souhaitons expliciter, les méthodologies que nous présentons sont les même dans les deux cas. Cependant, l'analyse des enseignements conduits comme des retours des auditeurs (c'est ainsi que nous nommons les étudiants au CNAM) suivant cette formation nous amène au double constat suivant :

- La formation à l'analyse du travail, telle que nous la conduisons en proposant aux auditeurs de conduire une intervention réelle (Ulmann, 2018), provoque fréquemment

---

<sup>2</sup> En utilisant le système *Adobe connect*

une forte déstabilisation chez ces auditeurs qui accèdent brutalement à une compréhension enrichie des enjeux socio-économiques de la formation ;

- La distance induite par la formation sur la plateforme *Moodle*, questionne cette pédagogie dans la mesure où les dispositifs palliatifs mis en place pour conserver un lien sécurisant avec l'apprenant (classes virtuelles à distance, forum, messagerie...) ne semblent pas entraîner les mêmes réactions que le vécu d'une relation pédagogique en présentiel.

Cette approche transformatrice du regard ébranle les étudiants, quelles que soit les méthodes pédagogiques et les dispositifs de formation (en présentiel comme à distance). Dès lors, ce que nous souhaitons montrer dans ce travail, ce n'est pas la supériorité d'un mode de formation à l'analyse du travail pour la formation par rapport à un autre mode de formation, mais plutôt, à partir de notre expérience de conduite de cette unité d'enseignement en présentiel comme à distance, identifier et caractériser les difficultés spécifiques que l'on rencontre en formation à distance. Sont-elles les mêmes qu'en présentiel ? Sont-elles différentes et s'ajoutent-elles à celles déjà identifiées en présentiel ou se manifestent-elles dans des temporalités et des modalités différentes ?

Nous mobilisons notre expérience d'enseignants acteurs de ces formations ainsi que les retours oraux comme écrits (selon différentes modalités) pour construire les données empiriques sur lesquelles s'appuie notre propos et tenté de répondre à ces questions.

### **3- Deux modes d'administration d'une formation pour un même objectif**

Le cadre pédagogique que nous construisons pour cette unité d'enseignement est très important car il permet d'accompagner et de soutenir les auditeurs dans un cheminement long et un peu vertigineux qui les transforme durablement pour la plupart. "Je ne vois plus le monde comme avant 111", rapporte un auditeur six mois après la fin de l'unité. Une des premières tâches va consister à aller voir une activité de travail de leur choix (un fleuriste, un pharmacien, un boucher...). Cette obligation d'aller voir, équipée préalablement de quelques apports de l'ergonomie tels que la différence entre la tâche prescrite et celle réalisée, vient très souvent déstabiliser des croyances sur le respect des procédures, la fonction des règles, les fiches de postes... Cette prise de conscience de la fonction de la prescription les renvoie très souvent à des expériences personnelles qui sont restées incomprises : « je comprends aujourd'hui pourquoi j'avais honte de ne pas faire comme on me le demandait et en même temps je

n'arrivais pas à me résoudre à laisser partir les personnes sans m'efforcer de trouver une solution pour elles » (Odile, conseillère à pôle emploi en reconversion vers un métier dans la formation).

Dans le cas des formations à distance, ce même cadre pédagogique est difficile à maintenir et ne semble pas opérer de la même manière. D'une part la technologie est mal maîtrisée par les auditeurs ou trop aléatoire (problème d'équipement en caméra, voire en micro pour les uns, réseau internet instable pour les autres), ce qui rend les échanges moins fluides ou trop courts si les ajustements techniques ont pris trop de temps ; et d'autre part la préparation à cette observation d'un travail « équipée » de quelques points de théorie ne s'effectue pas de la même manière lors des classes virtuelles. Au cours de celles-ci, les auditeurs restent très centrés sur la tâche à faire, questionnent sur les procédures que nous recommandons, mais ne semblent pas faire de liens avec leur rapport au travail. Nous les voyons noter soigneusement, nous demander de reprendre certaines définitions (la tâche/l'activité) et nous les percevons centrés sur la tâche à produire.

Pour être appréhendée sereinement et permettre non seulement une appropriation de connaissances mais aussi des ajustements du positionnement professionnel, l'apprentissage visé doit être étayé mais aussi soutenu d'une parole, qui ne s'exprime que difficilement si elle passe uniquement par les « tchat » ou les usages d'un forum. Pour aller au-delà de la simple accumulation de connaissances nouvelles, la personne qui apprend a également besoin d'échanges de regards avec ses enseignants et ses pairs, d'engager son corps... Comment dès lors faire usage des ressources médiatisées pour instaurer ces échanges et ces controverses qui facilitent l'appropriation ? En quoi et comment ces outils nouveaux de la pédagogie interagissent-ils sur les processus d'apprentissage et comment les formateurs peuvent-ils se les approprier pour ne pas en rester simplement à de la diffusion (même ludique) de connaissances ?

Sur le plan pédagogique, nous suivons, nous l'avons dit, un scripte commun pour les deux modes de formation. En formation à distance, nous mobilisons, via la plateforme Moodle, des supports d'enseignement variés : supports écrits plus ou moins synthétiques, cours filmés, vidéo de situations de travail, études de cas, extraits d'articles scientifiques. En présentiel, à l'exception des cours filmés, nous mobilisons les mêmes supports. Cependant, au-delà de ces supports qui constituent le "contenu" de l'unité et des ressources pour les auditeurs, nous envisageons qu'une part importante de l'apprentissage se construira en dehors de nous, dans la confrontation individuelle aux questions de terrain lors de l'intervention en analyse du travail.

Lors de la première séance en présentiel comme lors de la première "classe virtuelle" en formation à distance, nous proposons un exercice afin de poser la question du travail et de la formation, de leur lien, de la nature exacte de ce l'on cherche à analyser...

Par exemple, nous posons la question de savoir si donner un biberon à son enfant pour un homme ou une femme dans un cadre familiale est différent de donner le biberon pour une puéricultrice dans une crèche...

Ce simple questionnement, en présentiel, fait émerger de nombreuses questions sur le rapport aux règles dans le travail, sur le type d'activité, sur la posture évaluative du formateur, sur la complexité du travail, sur les manières de procéder à l'analyse demandée dans le cadre de l'unité, etc. Le discours de l'enseignant, sa posture ouverte sont importants pour favoriser l'émergence de questions difficiles.

On assiste alors à des manifestations de libération, voire d'engouement par rapport à sa propre situation professionnelle que l'auditeur voit avec des yeux nouveaux. Les connaissances acquises font résonance avec le vécu de chacun.

En formation à distance, la première classe virtuelle conduite en petits groupes de quatre à cinq auditeurs<sup>3</sup> est traversée par des problèmes techniques importants (connexion instable, problème de son, d'image). Pour ceux avec qui les échanges sont possibles, ils sont d'abord dans l'écoute des consignes et peu dans le questionnement et le dialogue. Les seules questions portent sur la vérification de la compréhension des consignes pour faire le travail de validation demandé en fin d'unité d'enseignement. Les auditeurs expriment des inquiétudes sur l'exécution de la tâche et pas sur le sens de l'activité.

Pour instruire la question posée par *l'exercice du biberon*, les membres de sous-groupes passent par un effort de rationalisation (ce qu'est ou n'est pas la situation familiale ou de la puéricultrice) et ne saisissent pas immédiatement le sens du travail demandé ce qui ralentit considérablement la démarche, beaucoup plus fluide en présentiel. Le travail de réflexion que nous essayons d'introduire avec cet enseignement commence par être rabattu à une forme binaire (vrai/faux) avant d'être appréhendé plus largement comme une invitation à réfléchir et se questionner.

On peut ici faire l'hypothèse que notre posture enseignante est sans doute différente. Du fait de notre crainte de "perdre" des auditeurs, nous structurons plus nos consignes ce qui empêche sans doute de développer une réflexion sur le sens.

---

<sup>3</sup> Depuis quelques années, en formation à distance, les auditeurs sont organisés en sous-groupe pour renforcer l'entre-aide entre eux mais aussi pour rendre possible des classes virtuelles qui, pour des raisons techniques, seraient sinon totalement impossibles avec un groupe complet.

Notre expérience de cette formation nous conduit à remarquer que les questions primordiales qui émergent dès la première séance en présentiel, arrivent plus tardivement dans la formation à distance et nous semblent émerger de la confrontation aux questions d'analyse de terrain que ces auditeurs sont amenés obligatoirement à vivre pour valider l'unité.

Ainsi, on peut remarquer que les temporalités en formation en présentiel ou à distance ne sont pas les mêmes. La formation à distance pour cet enseignement nécessite une temporalité plus longue. La compréhension du sens de ce qui est à faire, au-delà de la prescription des modalités de validation, se fait plus lentement chez les auditeurs à distance, comme si la médiation de l'outil faisait un temps écran aux questions vives engagées dans cet apprentissage. Les systèmes "palliatifs" mis en place (forum, classe virtuelle, organisation en sous-groupes) sont utiles mais ne permettent pas de compenser la distance créée par l'interface technologique et cette distance induit la lenteur.

#### **4- Discussion**

Il semble donc que si l'on vise uniquement l'acquisition de connaissances, la formation à distance est assez opératoire et efficace parce qu'elle permet des modalités d'entraînement souvent plus diversifiées et individualisées. Cependant pour ce type d'enseignement qui ne se limite pas seulement à l'acquisition de connaissances supplémentaires et qui modifie de manière profonde le rapport que les personnes ont avec leur travail, nous nous interrogeons sur l'incidence de l'usage des outils qui, en installant une distance à l'enseignant semble conduire à mettre en distance la subjectivité de l'auditeur. C'est fréquemment au moment de la validation que les auditeurs font référence à leurs expériences de travail antérieures et soulignent leurs difficultés à suivre l'enseignement jusqu'au moment où ils se confrontent directement avec le travail qu'ils doivent analyser. Pour cette unité d'enseignement qui déstabilise des connaissances antérieures, la formation à distance nous paraît s'inscrire dans une autre temporalité, nettement plus longue.

On remarque donc que les dispositifs de formation à distance sont sans doute assez adaptés pour les formations à visée de transmission d'informations et de connaissances formalisées mais moins pour celles qui ont pour objectif la transformation des individus. Il semble aussi que le profil des apprenants soit, dès le départ, un peu distinct. En effet, au-delà de l'influence du médium, se pose la question de l'engagement des apprenants qui choisissent de suivre cette unité à distance. Pour eux, la formation à distance implique moins de contraintes que de suivre



cette formation en présentiel<sup>4</sup> (un soir par semaine pendant un semestre) et on peut faire l'hypothèse que leur investissement est moindre. Dès lors, on peut s'interroger sur le lien entre profondeur de l'investissement et intensité du travail de transformation de soi, requis par FAD 111... Ce travail nous incite à dire qu'il y aurait des recherches spécifiques à développer sur les mobiles véritables des étudiants et en particulier de caractériser les mobiles de ceux qui choisissent prioritairement les modalités de formation à distance.

Ce type d'enseignement semble donc possible à distance à la condition d'adapter le temps de formation. Il apparaît cependant que le transfert des connaissances et de "posture" soit plus compliqué à faire, et de nature différente, après un dispositif à distance. On constate par exemple une plus faible poursuite d'études vers des Masters proposés au CNAM et "orienté travail" tels le Master "Analyse du travail et développement des compétences" (ATDC) ou ergonomie. Le plus faible lien tissé avec les enseignants (par ailleurs coordonnateurs du Master ATDC) joue ici un rôle certain. De même, le taux d'abandon en cours d'unité d'enseignement demeure plus fort à distance, bien que moindre depuis la mise en place récente de sous-groupes de travail.

## 5- Conclusion

Dans cette communication, nous avons présenté, dans un premier temps, une unité d'enseignement intitulée « FAD 111 : analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle » que nous animons selon des modalités en présentiel comme à distance. Ensuite, nous avons souhaité comparer les processus d'apprentissage à l'œuvre pour les auditeurs, selon les modalités. A distance, il semble que le processus transformateur que requiert ce type d'enseignement soit moins aisé et surtout qu'il se produise dans une temporalité plus longue ce qui questionne le présupposé d'un gain de temps lié à l'usage des technologies éducatives (Baron, 2010).

Nous rappelons ensuite la manière dont nous conduisons cette unité d'enseignement, où la modalité n'influence pas l'objectif final. Notre expérience confirme que la distance introduite par l'usage d'un média technologique retarde le processus de transformation de soi vécu par les auditeurs.

---

<sup>4</sup> Certains auditeurs, pour des raisons familiales ou de lieu de résidence, n'ont pas le choix et ne peuvent suivre l'unité d'enseignement qu'à distance. Se pose alors la question de savoir comment ces profils d'auditeurs faisaient-ils pour se former, avant la mise en place d'une offre de formation à distance.

Enfin, nous mettons ces constats en discussion et nous introduisons alors la question de l'engagement comparatif des auditeurs, en fonction des modalités de formation qu'ils choisissent.

Cette question de l'engagement, au-delà de notre exemple, est sans doute primordiale pour penser l'efficacité des modalités de plus en plus diverses d'une action de formation qui aujourd'hui, comme le prévoit la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », peuvent comprendre des modalités en présentiel, à distance mais aussi en situation de travail.

## Références

Balas, S., & Arnaud, C. (2016). Quand analyser son propre travail permet de mieux manager celui des autres : l'exemple d'une formation action en Picardie. *Revue des conditions de travail*, n°4, mai 2016, pp. 66-74.

Baron, G.-L. (2010). Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? Quelques réflexions, *Distances et savoirs*, 2010/2, Vol. 8, pp. 193-205.

Jobert, G. (1993). Editorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse, *Education Permanente*, N°116, 1993/3, pp. 7-18.

Ulmann, A.-L. (2018). Intervenir peut-il s'apprendre ? Imiter ou construire ? *Education permanente*, 2014/2018-1, pp. 171-186.

Ulmann, A.-L., Weill-Fassina, A., & Benchekroun, T. H. (sous la direction de). (2017). *Intervenir - Histoires, recherches, pratiques*. Toulouse : Octarès