

S3 - Concevoir un dispositif de formation dans une démarche de didactique professionnelle : comment faire ?

Coordinateurs

Otilia HOLGADO¹

Professeure, Université de Sherbrooke, Canada
otilia.holgado@usherbrooke.ca

Jonathan RAPPE²

Chercheur, Université de Liège, Belgique
j.rappe@uliege.be

Paul OLR³

Professeur Émérite, Institut Agro Dijon, FoAP, France
paul.olry@agrosupdijon.fr

Ce symposium comprend quatre communications :

Trois buts, trois ingrédients de la conception de la formation en didactique professionnelle. **Paul OLR³**

Formation par concordance : retour sur une expérimentation et régulation selon une perspective de didactique professionnelle. **Jonathan RAPPE² et Otilia HOLGADO¹**

Retour réflexif sur un parcours de formation en vente d'équipement médical. **Lumi STĂNESCU** (Chercheuse indépendante et conceptrice de formation, Suisse) **et Otilia HOLGADO¹**

Former par le schème dans le travail social. **Thibault CHIRON** (CREN, Université de Nantes), **Olivier ALLAIN** (Institut Fédéral de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Brésil) **et Grégory MUNOZ** (CREN, Université de Nantes)

THÉMATIQUE ET PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DU SYMPOSIUM

La didactique professionnelle s'est constituée comme étant à la fois un champ de recherche et d'ingénierie de formation professionnelle. Pour ce faire, elle s'est largement intéressée, comme d'autres courants de l'analyse de l'activité, aux liens entre travail réel et formation (Mayen, Olry et Pastré, 2017 ; Parage, 2021 ; Petit et al., 2023). Sa définition initiale était "l'analyse du travail en vue de la formation" (Pastré, 2011). Cette définition reste tout à fait valable, mais ne décrit que partiellement les orientations prises par les travaux en didactique professionnelle (Petit et al., 2023). Mayen propose ensuite la reformulation "en vue de la formation, l'analyse du travail" (Mayen, Olry et Pastré, 2017) pour rappeler que la formation devrait toujours se situer au centre de la démarche d'analyse du travail. Au fil des ans, les chantiers en didactique professionnelle s'étendent, les méthodes se transforment et se précisent et, ce faisant, amènent des regards nouveaux, des pratiques nouvelles et font émerger de nouvelles questions.

Ce symposium se centre sur un aspect précis de l'ingénierie de formation en didactique professionnelle : la formation elle-même, dont plusieurs aspects gagneraient à être davantage

explorés et notamment son articulation avec l'analyse du travail et les apprentissages. Certains travaux montrent que l'analyse du travail et/ou de l'activité peut jouer plusieurs rôles dans l'ingénierie : celui de prérequis à l'élaboration des dispositifs de formation, comme évoqué ci-avant, mais aussi celui d'instrument de formation, à destination des formés eux-mêmes (Tourmen, 2014; Beckers et Noël, 2013 ; Pastré, 1999; Holgado, 2017). D'autres ont conduit à clarifier la nature des tâches et des instruments de formation élaborés, dans une démarche de didactique professionnelle, à partir des résultats d'une analyse du travail. Plusieurs travaux de ce type ont déjà fait l'objet de publications. C'est le cas des simulateurs (Guidoni-Stoltz, 2020 ; Pastré, 2005) ou des dispositifs de vidéoformation (Body, 2022 ; Holgado, 2017). Ces quelques constats donnent à voir l'ouverture probable des possibilités. Il est fort à parier que d'autres initiatives existent et se développent au gré des évolutions du monde du travail et de la formation. Ces initiatives pourraient être décrites afin d'étoffer le panel des outils de formation, dans l'optique d'une "pédagogie des situations" (Pastré, 2008) à laquelle se rattache la didactique professionnelle.

En second lieu, trop peu de publications, à notre avis, prennent le temps d'expliquer le processus de conception de ces dispositifs, tâches et instruments. Tout ingénieur de formation se retrouve pourtant face à ces questions : comment passer de l'analyse du travail à la formation ? À quels principes se rallier pour concevoir un dispositif de formation en didactique professionnelle ? Il est vrai que ces questions s'accompagnent d'une série de contraintes et d'astreintes. D'abord, se mêlent dans la démarche plusieurs rôles, qui ont tendance à brouiller les frontières entre chercheur et praticien, et qu'il faut pouvoir articuler : analyste, concepteur, didacticien, formateur. Ensuite, la perspective peut différer d'un projet d'ingénierie à l'autre : est-ce la perspective du programme de formation ou celle du métier qui devrait primer ? Enfin, toute analyse du travail en didactique professionnelle se réalise depuis le début en conservant en ligne de mire, comme un fil rouge, la visée de formation (Mayen, Olry et Pastré, 2017 ; Olry, 2022). On pourrait ainsi dire que l'ingénierie de formation commence dès les premiers pas d'une analyse didactique professionnelle du travail. À ce jour, on sait peu de choses sur ce fil rouge, comment il se déroule, s'entortille, s'étire, casse parfois et se retrouve renoué, et ce qu'il devient après l'analyse dans le processus de transposition didactique professionnelle.

Pour répondre à ces problématiques, nous invitons les contributeurs à partager une expérience de conception d'un dispositif de formation dans une démarche de didactique professionnelle, en mettant l'accent sur le processus de conception. Il s'agit moins d'exposer des dispositifs dans le détail (bien que leur présentation succincte soit nécessaire) que de mettre en lumière les opérations réalisées pour les élaborer ou les adapter (s'ils constituent un emprunt à d'autres champs), les obstacles rencontrés et les ajustements opérés pour rendre les dispositifs opérationnels, en d'autres termes les caractéristiques d'une transposition didactique professionnelle issue de l'analyse du travail. Notons, en complément, que ces contributions devraient pouvoir répondre aux questionnements des praticiens de la formation professionnelle qui s'inscrivent dans une logique de didactique professionnelle et qui, pour une partie, seraient présents au colloque. Les contributions doivent ainsi être élaborées de telle manière à ce que ces derniers puissent s'en saisir.

Références bibliographiques

- Beckers, J., & Noël, S. (2013). Une co-formation professionnelle : Le « Compagnonnage réflexif ». *Bulletin du CIFEN*, 32, 77- 80.
- Body, G. (2022). *Conception de vidéoformation pour le développement des gestes professionnels : une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

- Guidoni-Stoltz, D. (2020). L'œil du forestier, instrument et miroir de l'activité professionnelle. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 14(3). <https://doi.org/10.4000/rac.8371>
- Holgado, O. (2017). Former les formateurs de l'enseignement professionnel à l'analyse du travail en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 17(1), 17- 35. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0017>
- Parage, P. (2021). Retour sur quelques présupposés de base pour l'analyse du travail en vue de la formation. *Éducation Permanente*, 226(1), 18- 29. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0018>
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Octarès.
- Pastré, P. (2008). Analyse de l'activité d'apprentissage : Le point de vue de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 2(2), 65-72. <https://doi.org/10.3917/ta.002.0065>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Presses Universitaires de France.
- Petit, L., Muñoz, G., Holgado, O., Inowlocki, P., & Mayen, P. (2023). La didactique professionnelle au fil des ans. Continuités et ruptures. *Savoirs*, 61- 62(1), 107- 120. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0107>
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Mayen, P., Olry, P., & Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Éds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4e édition, p. 468- 482). Dunod.

TROIS BUTS, TROIS INGRÉDIENTS DE LA CONCEPTION DE FORMATION EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Paul Olry

Parmi les facettes du métier de formateur (transmetteur de savoirs, animateur, accompagnateur, facilitateur), celles de concepteur et de didacticien professionnel en particulier sont peu déployées, voire valorisées.

Une première explication tient au fait que dans les sociétés occidentales, notamment anglo-saxonnes le terme « didactique » est négativement connoté, dans la mesure où il laisse peu de place aux sujets. Cette vision, dans laquelle ces sujets sont considérés comme architectes d'eux-mêmes sans collectifs, sans contextes, sans machines, sans organisations, repose sur le postulat d'une capacité d'adaptation permanente. Une seconde explication tient dans la force de la vulgate "ingénierie de formation" associée à un mode de conception. De ce fait, l'ingénierie est mobilisée pour promouvoir une professionnalisation tout en ignorant le travail à la source du professionnalisme visé. Les mots priment alors sur le réel : on conçoit une formation sans en connaître le but.

Concevoir un chemin formant une capacité d'adaptation appelle à inscrire une approche de transmission/appropriation dans une perspective développementale. Une formation dans une perspective de didactique professionnelle trouve sa pertinence à trois niveaux dans un tel projet de conception :

- Enquêter sur ce qui fait problème ou pose question dans les situations de travail susceptibles de nourrir une formation ;

- Donner un contenu de formation propre au métier, et non plus seulement à une théorie pré-pensée sur ce métier ;
- Co-concevoir un curriculum, un dispositif, une ressource d'apprentissage dans ce but.

Le premier but de conception de formation en didactique professionnelle pourrait être formulé ainsi : déplacer le “se former”, d'un *contenu pré-pensé* à un *contenu à penser*. Le corpus théorique de la didactique professionnelle prend appui dans son projet initial sur une approche piagétienne. Dans un univers professionnel, souvent sans référentiel précis, l'enjeu est d'abord celui du « faire », que les évolutions technologiques et sociales conduisent à déplacer vers la profondeur de champ du « comprendre » son action. C'est l'approche cognitive, développée par Vergnaud (1996) de la conceptualisation dans l'action qui, parmi les courants de l'activité, tente de penser l'adaptation de la formation par une didactique professionnelle porteuse d'un double mouvement de pragmatisme/épistémisation. Ce premier objet de conception de formation appelle à une mise en relation directe d'apprenants avec des situations où quelque chose doit être appris : quoi, par quoi, comment ? L'ergonomie de langue française, promotrice de l'adaptation du travail à l'homme, apporte à la conception un ensemble de concepts et méthodes.

Comme deuxième but de conception, prenons le suivant : rendre acceptables les moyens d'apprendre et se développer en milieu professionnel. A la suite de Vergnaud (1996), Pastré (2011) et Brousseau (2000), Mayen (Mayen, 1999 ; Bazile & Mayen, 2002) ont poursuivi l'inscription du couple schème-situation dans l'espace didactique des situations en contextes de travail. Le milieu professionnel « répond » à toute proposition visant à modéliser l'activité qui s'y déploie, par une multiplicité des variations de l'action professionnelle et par une diversité de circonstances. Ce dialogue (proposition/réponse) soulève controverses et dilemmes qui s'instaurent entre les résultats d'une analyse du travail et les possibles didactisations de l'espace de travail en milieu d'apprentissage. C'est un défi que de penser une conception de formation pour les bénéficiaires travailleurs, pas seulement pour mais avec l'organisation. Ce second objet de conception privilégie en effet l'idée de co-conception. Cela suppose dès lors de construire avec les parties prenantes une vision commune du « à quoi former qui, et comment ? ». La didactique professionnelle dispose, de par une multiplicité de chantiers conduits dans cette ligne, d'outils relevant d'une intervention à visée développementale.

Troisième et dernier but : co-concevoir les formations au métier avec celles et ceux qui l'exercent. Les éléments de conceptualisation (tirés du premier but de conception) qui permettent de penser les façons de s'adapter aux situations de travail, sont à organiser en un chemin de mises à l'épreuve successives à dépasser. Cette adaptation s'opère sous contrainte de la mobilisation d'artefacts techniques, des personnes, des collectifs, des symboles, des réglementations, etc. à des fins de faire du travail un moment formateur. Chaque composante de l'environnement est potentiellement médiatrice d'apprentissages. C'est le moment où les apports didactiques (Métral, 2021 ; Veillard et Azéma, 2023) s'avèrent utiles pour soutenir des parcours professionnalisants. Ce troisième objet de conception de formation porte sur la mise à l'épreuve d'une situation en conditions écologiques au travers des concepts didactiques-clés (schème-situation, transposition, obstacles, contrat, milieu, institutionnalisation).

Références bibliographiques

Bazile, J., & Mayen, P. (2002). Le développement des concepts scientifiques à partir des conceptualisations dans l'action. Proposition de didactique professionnelle. *Aster*, 34, 77-96. <https://doi.org/10.4267/2042/8789>

Brousseau, G. (2000). La théorie des situations didactiques (Montréal 1997). En ligne : <https://guy-brousseau.com/1694/la-theorie-des-situations-didactiques-le-cours-de-montreal-1997/>

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139(2), 65-86.

Métral, J.-F. (2021). Du travail en situation de formation au potentiel d'apprentissage des situations de formation par le travail. *Éducation Permanente*, 226(1), 30-39. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0030>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Presses Universitaires de France.

Veillard, L., & Azema, G. (2023). La production et le traitement de données filmiques au sein du réseau VISA : contexte, filiations et problématiques. *Éducation et Didactique*, 17(3), 9-16.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France.

FORMATION PAR CONCORDANCE : RETOUR SUR UNE EXPÉRIMENTATION ET RÉGULATION SELON UNE PERSPECTIVE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Jonathan Rappe et Otilia Holgado

Depuis plusieurs décennies, nombre d'approches de formation professionnelle s'attachent à intégrer à leurs dispositifs des situations du travail réel afin de favoriser des "ponts" entre la formation et le milieu de travail (Durand, 2009). Parmi elles, la formation par concordance (Charlin et Fernandez, 2022 ; Deschênes et al., 2020) s'est développée dans le champ de la formation médicale (Chantal et al., 2023 ; Vaillant-Corroy et al., 2024) et s'étend progressivement à d'autres domaines : médecine vétérinaire (Cobb et al., 2015), orthophonie et logopédie (Bernard et al., 2023), formation à l'enseignement (Deschênes et al., 2023).

Il s'agit d'une méthode de formation visant à développer le raisonnement en situation de travail et l'identification de stratégies d'action. La méthode se fonde sur une théorie du raisonnement clinique des praticiens (Charlin et al., 2012) et consiste à proposer aux formés des situations du métier sous forme d'assertions (vignettes) à propos desquelles ils doivent se positionner, justifier leur positionnement, puis le comparer à celui de professionnels chevronnés préalablement questionnés sur lesdites vignettes. La formation par concordance vise donc à apprendre le travail par les situations de travail (ou des succédanés) et par le regard de travailleurs chevronnés.

Nous avons expérimenté la conception et l'animation d'une telle formation à destination d'enseignants professionnels. Cette expérimentation nous a permis d'en souligner, à travers le prisme de la didactique professionnelle et des schèmes d'action (Vergnaud, 1996), quelques apports et limites pour la formation professionnelle. Nous proposons, pour cette contribution, un regard critique sur cette méthode et une régulation issue de sa confrontation aux principes de la didactique professionnelle. Globalement, l'ingénierie didactique professionnelle pourrait enrichir la méthode de formation par concordance selon (au moins) trois axes :

- Élaborer les situations mobilisées pour la formation par concordance à partir de l'analyse du travail ;
- Concevoir le scénario et l'agencement des vignettes dans une logique de variations au sein d'une même classe de situations ;

- Expliciter les schèmes des professionnels chevronnés pour aider à comprendre comment ils « lisent » la situation et ainsi renforcer le caractère didactique de leurs apports.

Les vignettes produites constituent par ailleurs, selon nous, des ersatz de situations de travail, ce qui souligne leur faiblesse en comparaison à des dispositifs mobilisant des situations plus proches du travail réel (simulateurs, formation sur le lieu de travail, alternance, etc.), mais oblige aussi à considérer leur complémentarité par rapport à ces derniers. En effet, leur forte utilisabilité permet de les mobiliser rapidement, fréquemment, hors du lieu de travail, et dans des environnements de formation variés.

Références bibliographiques

Bernard, E., Elie-Deschamps, J., Judet, A., Pépin-Boutin, A., Dupont-Bérail, S., & Lorenzo, M. (2023). Développer le raisonnement clinique en première année d'orthophonie: création et évaluation d'un dispositif de formation. *Glossa*, 127-161.

Chantal, L., Driss, K., Robert, G., Bernard, C., & Nicolas, F. (2023). Learning-by-Concordance of perception: a novel way to learn to read thoracic images. *Academic Radiology*, 30(1), 132-137.

Charlin, B., Lubarsky, S., Millette, B., Crevier, F., Audétat, M., Charbonneau, A., Caire Fon, N., Hoff, L., & Bourdy, C. (2012). Clinical reasoning processes : Unravelling complexity through graphical representation. *Medical Education*, 46(5), 454- 463.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04242.x>

Charlin, B., & Fernandez, N. (2022). Former et évaluer par concordance : Des modalités éducatives complémentaires. *Pédagogie Médicale*, 23(2), 131- 133.
<https://doi.org/10.1051/pmed/2022005>

Charton, L., Lahmar, A., Hernandez, E., Rougerie, F., & Lorenzo, M. (2023). Impact of an online learning by concordance program on reflection. *BMC Medical Education*, 23(1), 822.

Cobb, K. A., Brown, G., Hammond, R., & Mossop, L. H. (2015). Students' perceptions of the Script Concordance Test and its impact on their learning behavior: a mixed methods study. *Journal of veterinary medical education*, 42(1), 45-52.

Deschênes, M.-F., Pelletier, I., Tremblay, K., & Charlin, B. (2020). La formation par concordance : Une nouvelle forme de compagnonnage cognitif pour développer le raisonnement chez les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 33(2), 4- 10.

Deschênes, M.-F., Dionne, É., & Dorion, M. (2023). Récit de pratique sur l'adaptation et sur l'utilisation d'un dispositif de formation au jugement évaluatif basé sur la concordance. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(2), 41- 63.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : Cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano- Borbalan (Éds.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827- 856). Presses Universitaires de France.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275- 292). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>

RETOUR REFLEXIF SUR UN PARCOURS DE FORMATION EN VENTE D'EQUIPEMENT MEDICAL

Lumi Stănescu et Otilia Holgado

Pour un fabricant d'équipement médical de pointe, la formation des vendeurs est une composante importante du plan de réussite de l'entreprise. La responsable de la formation des vendeurs a repensé la formation autour de quatre buts du plan de réussite de l'entreprise. Ces buts sont orientés vers les chirurgiens susceptibles d'utiliser l'équipement produit et vendu par la compagnie : tester, acheter, utiliser et devenir fidèles. Deux ans après le début de la refonte du dispositif de formation, cette communication retrace pas à pas les questionnements successifs qui ont accompagné le processus, en partant des deux questions initiales : Quelles sont les connaissances et les compétences professionnelles que les vendeurs devraient avoir pour convaincre les chirurgiens à se tourner vers les produits de cette compagnie ? Comment aider les vendeurs à acquérir ces connaissances et à développer ces compétences dans le contexte de travail qui est le leur ? Enfin, quel a été le cheminement intellectuel qui a guidé la responsable de formation vers la conception de la formation dans sa forme actuelle ?

À travers une présentation à deux voix, la conceptrice de la formation et la chercheuse reviennent en alternance sur les intuitions et les raisonnements qui ont conduit à chacun des choix de la conception de la formation, sur les obstacles et les interrogations qui se sont présentés au fil du processus, sur les solutions mises en place, y compris les essais, les hésitations, les adaptations. Il s'agit d'un récit d'expérience accompagné d'une analyse du travail en didactique professionnelle réalisée a posteriori, dans le but de documenter le processus de conception d'une formation dans ses détails les plus marquants pour enfin aboutir à une conceptualisation (structure conceptuelle) permettant une mise en application dans d'autres situations spécifiques au même contexte de performance qui caractérise le monde de la technologie de pointe appliquée au secteur de la santé.

FORMER PAR LE SCHEME EN TRAVAIL SOCIAL

Thibault Chiron, Olivier Allain et Grégory Munoz

Au sein d'un Diplôme d'État (DE) d'Éducateur Spécialisé (ES) et d'Assistant en Services Sociaux (AS), une prescription de formation issue du Haut Conseil du Travail Social (2020) vise pour les étudiants de DE ES et AS d'utiliser les méthodes de recherche en sciences humaines et sociales en vue de préparer un mémoire de pratique professionnelle perçu comme outil de développement d'une démarche de praticien réflexif (Schön, 1993). Cette démarche de praticien réflexif dans les métiers du social est envisagée comme un moyen d'atteindre les objectifs attendus en matière d'accompagnement des personnes. Plus précisément, elle permettrait de penser, d'analyser, d'adapter les pratiques des professionnels et de mener des « délibérations » complexes au regard des situations singulières vécues, où sont imbriquées des questions sociales, sanitaires et de vulnérabilité des personnes prestataires (Champy, 2011 ; Molina, 2016).

Dans ce cadre de la formation aux pratiques réflexives, un enseignement à l'analyse de l'activité menée dans une démarche de didactique professionnelle est proposé par une formatrice elle-même formée à l'analyse de l'activité. Les étudiants participant aux DE ES et AS sont invités à utiliser la notion de schème selon ses différentes composantes (Vergnaud, 1990 ; 1996 ; Lainé & Mayen, 2019), lors d'une analyse d'une activité ciblée du travail social, liée à la mise en place d'une relation avec une personne bénéficiaire. Après le choix d'une situation de métier, les étudiants en groupes réalisent, lors de leur stage, des observations de situations professionnelles

en prélevant des traces écrites, audio ou vidéo de l'activité auprès de professionnels référents. Ils procèdent aussi à des entretiens d'autoconfrontation à partir des traces recueillies (Body, 2021 ; Vidal-Gomel, 2022). Ils en analysent une partie et sont ensuite conviés à la présenter lors d'une journée finale de restitution, où des professionnels sont invités en plus de la formatrice pilotant le dispositif.

Nous analysons le dispositif conçu par la formatrice et plus précisément le « fil rouge » qui relie la conception de l'enseignement, les apprentissages et les difficultés observées par les apprenants lors de leurs analyses de l'activité, et les possibilités de ré-ingénierie proposées par la formatrice. Si l'équipe pédagogique s'est appuyée sur le concept de schème tel que décrit par Vergnaud (1996), comme objet et outil d'apprentissage pour mener une analyse de l'activité, nous apportons des pistes méthodologiques, pragmatiques et conceptuelles pour penser la conception de dispositif de formation dans une démarche de didactique professionnelle. Nous proposons d'insister sur l'idée que le concept de schème constitue une « unité de base » (Munoz, 2023) permettant de penser l'analyse du travail pour la formation et le développement professionnel des adultes.

Références bibliographiques

Body, G. (2021). Entretiens de confrontation aux traces vidéo de l'activité. In P. Guilbert (Éd.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 127-141). De Boeck Supérieur.

Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Presses universitaires de France.

Haut Conseil du Travail Social (2020). *Pour le développement des pratiques réflexives dans l'accompagnement des personnes : de l'intérêt professionnel individuel à l'intérêt commun*. <https://solidarites.gouv.fr/pour-le-developpement-des-pratiques-reflexives-dans-laccompagnement-des-personnes>

Lainé, A. et Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles : Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.laine.2021.01>.

Molina, Y. (2016). La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche. *Approches inductives*, 3(1), 68-90.

Schön, D.A. (1993). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Munoz, G. (2023). Pourquoi lire ou relire Gérard Vergnaud aujourd'hui ou demain ? In G. Vergnaud, *De la psychologie cognitive et de la didactique des mathématiques à la didactique professionnelle : Recueil de textes* (pp. 11-27). Raisons et Passions.

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

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>

Vidal-Gomel, C. (2022). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. In B. Albero & J. Thievenaz (Éds.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. 2, p. 115-126). Raisons & Passions.