Intelligence professionnelle du formateur-accompagnateur de transitions professionnelles : activités d'adaptation et de coopération dans quatre dispositifs d'accompagnement

Caroline Auricoste, Marianne Cerf, Paul Orly

▶ **To cite this version:**

Caroline Auricoste, Marianne Cerf, Paul Orly. Intelligence professionnelle du formateur-accompagnateur de transitions professionnelles : activités d'adaptation et de coopération dans quatre dispositifs d'accompagnement. Colloque International de Didactique Professionnelle 2019, Oct 2019, Longueuil, Canada. hal-02736830

HAL Id: hal-02736830
https://hal.inrae.fr/hal-02736830

Submitted on 2 Jun 2020

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 de Didactique Professionnelle 2019

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec l'Université de Sherbrooke
les 23 au 25 octobre 2019, à Longueuil, Québec

Intelligence professionnelle du formateur-accompagnateur de transitions professionnelles : activités d'adaptation et de coopération dans quatre dispositifs d'accompagnement.

Caroline AURICOSTE
Ingénieure de recherche
Inra, Département SAD, Site de Theix, F-63122 Saint-Genès-Champanelle. France.
05 61 28 53 44
Caroline.auricoste@inra.fr

Marianne CERF
Directrice de recherches
Inra, UMR 1326 LISIS, CNRS, ESIEE Paris, INRA, UPEM, Université Paris-Est, 77454 Marne-La-Vallée, France
Marianne.cerf@inra.fr

Paul Olry
Professeur Sciences de l'éducation
UBFC-AgroSupDijon. EA7529-Formation et Apprentissage Professionnels. 26 Bd du Docteur Petitjean. BP87999. 21079-Dijon cedex. France
Paul.olry@agrosup.dijon.fr

Type de communication
Compte-rendu d'expérience professionnelle

Thématique principale
Thème 2. L'intelligence professionnelle et les adaptations

Résumé
A partir de notre expérience de quatre dispositifs visant la reconfiguration de l'activité dans le cadre de transitions professionnelles, nous chercherons à éclairer l'activité du formateur/accompagnateur dans ses dimensions adaptative, coopérative et attentive à la part sensible et émotionnelle des situations. Nous porterons un regard dans ces expériences sur l'articulation entre diagnostic, animation et évaluation, en nous inspirant du concept de diagnostic en situation dynamique (Hoc et Amalberti, 1994) et sur l'intelligence professionnelle collective pour mener, adapter et articuler ces différentes étapes à plusieurs.

Mots-Clés
Activité du formateur, adaptation, coopération, expérience, affects

Introduction

Cette communication porte un regard sur notre expérience d'accompagnement de collectifs de salariés engagés dans une transition professionnelle. Nous nous inspirons du concept de « diagnostic en situation dynamique » proposé par Hoc et Amalberti (1994) pour questionner ce que nous retenons de l'activité que nous avons mise en œuvre pour favoriser la reconfiguration des activités des salariés. Nous ne traiterons pas de l'intelligence professionnelle de ces salariés : nous la prenons comme une visée de l'activité du concepteur/formateur dans son lien avec le processus d'apprentissage (Pastré 2006), et comme une interaction significative dans le processus (Vinatier, Fillietaz et Laforest, 2018). A travers cette communication, nous souhaitons contribuer aux réflexions sur l'activité du concepteur/formateur en formation professionnelle, (Guerin, Olry et Chalies, 2017 ; Olry et Vidal-Gomel, 2011) et éclairer l'intelligence professionnelle individuelle et collective qui la sous-tend.

Les dispositifs que nous avons conçus et mis en œuvre

Portés par des collectifs de chercheurs-praticiens et de praticiens-chercheurs tout au long du processus, ces dispositifs ont comme visée d'accompagner une transition professionnelle au sens de Masdonati et Zittoun (2012) : par une réflexivité sur l'expérience du travail réel, favoriser un remaniement identitaire, la construction de sens, le renouvellement de compétences.

Ces dispositifs ont été conçus par la mise en dialogue de disciplines et de pratiques professionnelles : l'ergonomie de l'activité et la didactique professionnelle nous ont aidé pour penser les dispositifs ; l'orientation professionnelle, la psychologie du travail, les sciences de l'éducation et les sciences de gestion plus largement nous ont proposé des chemins pour concevoir les dispositifs, les animer et en évaluer les effets ; les sciences agronomiques ont été très présentes pour comprendre les changements induisant les transitions professionnelles que vivaient les différents participants aux dispositifs. Enfin, les pratiques et expériences professionnelles de chacun de nous ont eu leurs places dans la manière de concevoir, animer et évaluer. Chacune de ces expériences a fait l'objet de publications qui ouvrent en partie un espace de questionnements sur l'activité du formateur ou d'accompagnement.

Formation « Conseiller demain en agronomie, cultures assolées » (2011..)[1]. En France, les nouvelles politiques publiques dans le domaine agricole visent une obligation de résultats à court et moyen terme, notamment en ce qui concerne les impacts environnementaux des activités agricoles. Elles suggèrent la construction et la mise en œuvre d'une offre de formation adaptée aux besoins, notamment des conseillers agricoles, pour accompagner ce qui apparaît comme un changement majeur, autant dans le domaine du raisonnement agronomique que dans le métier du conseil. La formation « Conseiller demain en agronomie », conçue par un collectif de differentes disciplines et de differents métiers (chercheurs, enseignants-chercheurs

[1] Auricoste et al, 2013, 2014

conseiller agricole et formateur) s'adresse à un public de conseillers agricoles. Elle vise le développement de capacités i) à co-construire et évaluer avec l'agriculteur des systèmes de culture, ii)à comprendre les dynamiques de changement dans lesquelles se trouvent les agriculteurs, iii)à comprendre ce qui change pour les conseillers dans leur activité. Le parcours s'organise autour de l'analyse de pratiques professionnelles et l'acquisition de méthodes et d'outils d'accompagnement du changement qui viennent nourrir les apports de connaissances en agronomie.

Casdar Changer (2013/2017)[2]

Le projet de recherche -action « CHANGER » a testé l'intérêt et la faisabilité de la mise en place de dispositifs d'échanges entre conseillers agricoles au sein même de leur organisation. Ces dispositifs sont conçus pour permettre de développer une action efficace, et qui fait sens pour les conseillers dans les situations d'accompagnement des agriculteurs visant le changement vers des pratiques plus respectueuses de l'environnement. Deux fois par an des séminaires de un ou deux jours ont été organisé pour dix conseillers agricoles engagés dans cette nouvelle activité d'animation au sein de leurs structures d'échanges sur le métier. Trois finalités ont orienté les differents temps dans les séminaires : i) favoriser l'appropriation des démarches d'animation permettant une entrée par le travail ; ii) faciliter une reflexivité des animateurs sur leurs expériences, iii) proposer des ressources pour traiter du travail.

Changement dans le travail et l'organisation généré par un changement de projet scientifique (2008/2014)[3]

La mise en place d'un nouveau projet scientifique autour des « expérimentations systéme » dans trois unités expérimentales de l'Inra a pertubé les agents et les collectifs de ces unités, en lien avec i) le changement d'objectifs de recherche et de nature de résultats, ii) à la mise en œuvre de systémes agricoles inspirés de l'agroécologie touchant aux valeurs et aux normes de chacun. Le dispositif de recherche-intervention basé sur un pluralisme méthodologique a pris en compte i) simultanément les trois volets du changement (scientifique, de l'activité, et de l'organisation du collectif de travail), ii) donnant une large part à la structuration du probléme dans chaque contexte de travail. Ce dispositif a articulé actions collectives (formation, mise en réseaux), et rencontres individuelles permettant d'articuler problématiques scientifiques et problématiques RH pour accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et re-construire le fonctionnement de ces collectifs.

Penser son activité avant le départ à la retraite (2017/2019)[4]

Les salariés quand ils deviennent séniors, sont amenés à reconfigurer leur activité pour aborder ce que seront leurs dernières années de vie professionnelle. Nous avons mis en place à l'Inra une expérimentation, à destination d'ingénieurs pour leur permettre de faire le bilan de leur

[2] Omon et al, 2019, Auricoste et al 2017
[3] Fiorelli et al, 2014, Auricoste et al, 2014
[4] Auricoste et al, 2019

carrière, trouver le sens de l'activité qu'ils ont déployée, et penser ce qu'ils aimeraient ou auraient à transmettre avant leur départ.

A partir de ces quatre dispositifs, notre proposition est une première exploration pour rendre compte de l'activité et du processus dans lequel nous nous sommes engagés dans ces quatre expériences, au regard des interactions avec les institutions qui acceptent que ces dispositifs existent, avec les participant-stagiaires, mais également dans les interactions que nous avons eues entre nous.

Est-ce que le concept de « diagnostic en situation dynamique » (Hoc et Amalberti, 1994, 1999) peut nous aider à rendre compte de notre activité ?

Notre expérience nous amène à nous écarter des distinctions classiquement faites en ingénierie de formation entre les maîtres d'ouvrage, les maîtres d'œuvre, et les prestataires de service pour mettre en œuvre une ingénierie de dispositif de formation et une ingénierie pédagogique (Le Boterf, 2002). Nous cherchons à contribuer à préciser l'activité dans le cadre de transitions professionnelles, de « ce qu'accompagner veut dire » en reprenant l'expression de Paul (2016), mais en elargissant le regard sur la maniére dont on porte le diagnostic et dont on évalue. Pour cela, nous proposons de nous inspirer du cadre conceptuel de « diagnostic en situation dynamique » de Hoc et Amalberti (1994) pour analyser l'activité que nous avons eue : nous retenons le caractère dynamique et évolutif du diagnostic et son lien avec l'action (ici d'accompagner), et la nécessité de diagnostiquer et d'évaluer ce qui se passe tout au long du processus engagé et dans l'animation, pour agir et adapter le dispositif afin d'accompagner les participants à reconfigurer leur activité. Hoc et Amalberti *(ibid)* proposent quatre types d'activités : i) l'activité d'élaboration d'informations ; ii) les activités de diagnostic, ce que l'opérateur comprend de la situation (avec sa part de subjectivité) ; iii) l'activité de prise de décision qui intègrent toutes les étapes qui vont de la planification à l'exécution en s'achevant par l'évaluation (comprenant les adaptations en cours de route) ; iv) enfin les activités coopératives.
Pour notre part, nous nous intéressons à des processus dynamiques d'interaction avec des personnes, ce qui va nous amener à adapter les intitulés des activités, en particulier en intégrant l'activité coopérative à l'activité d'interface avec la situation.

L'activité de confrontation au problème : la confrontation au problème de chacune de ces expériences renvoie à une interpellation des entreprises ou des salariés qui identifient que quelque chose ne va pas : dans la formation « Conseiller demain en agronomie », les conseillers agricoles constatent qu'ils ne trouvent plus toujours leur légitimité dans l'expertise technique qui fondait jusqu'alors leurs métiers ; dans « Changer », au regard d'une recherche-intervention menée antérieurement avec eux, les conseillers font le constat qu'il existe peu d'occasion d'échanger sur le métier et sur l'évolution des enjeux à l'intérieur des structures de développement ; dans les installations expérimentales, les responsables constatent une difficulté à mettre en place un nouveau projet scientifique, et parallèlement une souffrance au travail de plusieurs salariés (ingénieurs et techniciens) et des difficultés organisationnelles ; dans le dispositif senior, la commission d'évaluation de l'Inra constate que peu de rapport sont

transmis dans le cadre de la dernière évaluation avant le départ à la retraite concernant « le bilan de sa carrière et penser la transmission ».

L'activité de diagnostic en vue de l'action dans sa triple dynamique (remaniements identitaires, compétences, construction de sens) : l'activité de diagnostic en vue de l'action détermine les modalités à mettre en place pour penser un accompagnement. Elle est, dans les quatre dispositifs, induite d'une part par le problème posé, par l'expérience des différentes personnes composant les collectifs de conception/animation (expérience de recherche, expérience de praticien). Elle est soutenue par le fait de considérer la question qui se pose sous l'angle « d'une transition professionnelle ». Elle identifie l'importance de « décaler » ceux qui sont accompagnés dans leur manière de penser l'activité.

Formation « Conseiller demain » (travaux antérieurs de recherche-action en agronomie et ergonomie sur les changements pour aborder l'agronomie) : le travail du conseiller ne peut plus s'appuyer sur son corpus de connaissances ; l'activité du conseiller repose sur deux jambes à savoir les bases du raisonnement en agronomie (distinctif de connaissances) et le raisonnement sur ce qui change dans l'activité de conseil ; l'hypothèse repose sur la nécessité de travailler sur i) le positionnement du conseiller dans sa relation avec l'agriculteur, ii) le développement de compétences de raisonnement, iii) la réflexivité sur les situations de travail.

« Changer » (travaux antérieurs de recherche-action en ergonomie pour accompagner les conseillers agricoles) : donner la capacité aux conseillers de reconfigurer le métier par une dynamique de réseaux et d'échanges entre conseillers ; travail sur i) prendre la position d'animateur d'échanges sur le travail auprès de ses collègues, ii) développement de compétences d'animateur, iii) développer une capacité d'analyse de l'activité

Expérimentation système (entretiens avec chacun des salariés, réunions collectives, compréhension du projet scientifique) : aborder ce que le changement de projet scientifique induits sur le travail, et dans l'organisation, mais aussi dans les valeurs et le sens donné au travail. Travail sur i) le positionnement de chacun dans le collectif et reconstruction des dynamiques collectives, ii) développement de compétences de dialogue, iii) travail sur les valeurs à la fois dans le rapport au vivant, et dans le travail.

Dans le cadre du dispositif senior, identification comme un problème de transitions professionnelles, ce qui nécessite de travailler sur le sens et les valeurs pour pouvoir penser la transmission : changement lié à l'âge (+ de 58 ans) et reconfiguration de son activité intégrant la transmission.

	Conseiller demain « Formation »	*Changer « Recherche action »*	*Expe système « Accompagnement individuels, collectifs, formation, réseaux »*	*Senior « recherche intervention »*
Rencontre avec le problème	Les conseillers ne trouvent plus toujours leur légitimité dans l'expertise technique qui la fondait jusqu'alors (Cerf et *al.*, 2009).	Peu d'occasion d'échanger sur le métier et sur l'évolution des enjeux à l'intérieur des structures de développement	Changement de projet scientifique et malaise des salariés : perte de repères, de légitimité pour toutes les catégories de salariés (ingénieurs et techniciens).	Difficulté à faire seul le bilan de carrière et penser la transmission dans le cadre de la dernière évaluation écrite des ingénieurs.
Comment nous avons institué le problème	Activité repose sur deux jambes : bases du raisonnement en agronomie et raisonnement sur ce qui change dans l'activité de conseil	Donner la capacité aux conseillers de reconfigurer le métier Construction d'une dynamique de réseaux et d'échange entre conseillers	Aborder le lien entre changement de projet scientifique et changements dans les activités de chacun, et dans l'organisation Besoin de mobiliser differents leviers pour travailler le mien entre individu et collectif	Changement lié à l'âge (+de 58 ans) et reconfiguration de son activité intégrant transmission Décaler la manière de penser bilan de carrière (rechercher le sens) et

				transmission (à partir de ce qui fait sens)
Remaniements identaires	Positionnement dans l'échange avec les agriculteurs	Prendre la position d'animateur d'échanges sur le travail auprès de ses collègues	Positionnement de chacun dans le collectif : reconstruction des dynamiques collectives	Positionnement dans le collectif de travail
Acquisition de compétences	Compétences de raisonnement	Compétences d'animateur	Compétences de dialogue	Compétences de transmission autres que technique
Construction de sens	Éclatement des activités	Métier	Valeurs qui peuvent être bousculées	Vision de ce qui a été moteur durant sa carrière

Une activité d'interface avec autrui : ajustement et adaptation en continu du diagnostic et de l'accompagnement.

Ces dispositifs visent tous à permettre à des salariés de reconfigurer leur activité et d'augmenter leur capacité d'agir. Dire cela n'est pas anodin, puisque cela engage ceux qui vont accompagner à prendre « une posture pour accueillir la personne là où elle en est, et à faire avec elle le chemin qui consistera à créer les conditions d'émergence d'un désir de changement, de là où elle se trouve » (Rogers, 2005). Pour cela, nous avons cherché à i) instaurer les moyens pour créer de la convivialité et construire la confiance au sein du collectif pour permettre un décalage dans la façon de penser son activité (Van Belleghem, 2013 ; Rogers, 2005) ; ii) animer en adoptant une posture d'écoute active (Rogers, 2005) et permettant d'aller vers le réel du vécu (Vermersch, 2014) ; iii) porter une attention particulière au « sens donné » au travail et aux « valeurs » de chacun et les reconnaître (Dejours, 2003). Tous les dispositifs se sont déroulés sur une période longue avec plusieurs rencontres en collectifs, et des possibilités d'échange avec les individus dans les intersessions. Ce temps long a été pensé pour permettre la réflexivité pour soutenir un processus de re-conception de l'activité.

Une activité de rencontre avec les participants : apprendre à se connaître, construire la confiance et donner une place aux émotions pour permettre l'engagement dans la reconfiguration de son activité

Comme le rappellent Rogers (2005, 2006) ou Thiévenaz (2018), ce qui se passe « ici et maintenant » révèle ce qui se joue pour les participants. La rencontre avec la réalité des participants, là où en sont les participants, nécessite un retour sur les éléments du diagnostic initial, et le réajustement de ce qui a été prévu : cela exige parfois « une remise en cause au moins partielle de ce que l'accompagnateur tient habituellement pour vrai, nécessaire ou acquis » (Thievenaz, *ibid*).

Dans nos quatre dispositifs, une étape très importante et déterminante pour la suite a été la construction de la confiance individuelle et du groupe dans ce que nous étions en train de proposer : dans tous les dispositifs, la construction de la confiance est concomitante avec une phase de déstabilisation, d'émotions exprimées devant le collectif, et accueillies par le collectif ; c'est à partir de ce moment-là que les participants s'engagent dans le processus visant la reconfiguration de leurs activités. Dans la formation « conseiller demain en agronomie » cela se situe à la fin du premier module, quand les stagiaires se centrent sur la vision qu'ils ont d'un éclatement dans leurs différentes activités, et donc de perte de sens ; dans Changer, c'est à mi-parcours du projet, lorsque une des participants laisse son émotion s'exprimer devant le

groupe, au sujet de sa difficulté lors d'une animation qu'elle a pris en charge, qui permet un partage ; dans les installations expérimentales, c'est au moment où le collectif prend conscience que le nouveau projet scientifique touche à la fois aux valeurs et à la légitimité du métier ; pour le dispositif senior, elle intervient à la fin de la première journée, quand les participants posent un regard sur le sens de leur parcours qui peut en révéler les difficultés. Dans tous les cas, c'est dans ces moments de déstabilisation et de vérité qui s'expriment, que quelque chose émerge collectivement qui permet d'aborder un changement dans la manière de s'engager dans le processus de changement. On peut sans doute faire l'analogie avec ce que propose Rogers (2005) dans le processus qu'il décrit en psychothérapie. Construire la confiance est nécessaire pour embarquer les participants dans le décalage qu'on leur propose pour mener un travail sur l'activité, et pour permettre leur développement professionnel, même si comme le souligne Rogalski (2003), le degré d'incertitude de l'action sur les participants est élevé. Nous retenons la proposition de Thievenaz (2018) pour qui « la notion de situation d'apprentissage réciproque est proposé afin de nommer les espaces d'activité dans lesquelles s'opèrent un enrichissement de l'expérience des deux côtés de la relation de service ». Dans cette phase de construction de la confiance, un certain nombre d'informations et d'indices nous ont permis dans les quatre dispositifs d'adapter et de réajuster ce qu'était le diagnostic à l'origine.

Une activité coopérative entre les différentes personnes intervenant dans les dispositifs

Ces quatre dispositifs ont été conçus, animés, évalués à plusieurs, dans des configurations variables, mais dans une continuité de réflexion collective. Pour Hoc et Darses (2004), le référentiel commun est l'élément central de la coopération, mais avec une incertitude sur les informations partagées : dans notre cas, l'activité coopérative a été forte dans les quatre dispositifs, dans la relation qui s'est nouée entre nous, puisque nous avons pris en charge collectivement l'ensemble du processus et ses remaniements. Elle a été centrale puisqu'elle s'est concrétisée aux trois niveaux (méta-coopération, planification et action) évoqués par Hoc et Darses. Dans notre expérience, la méta-coopération renvoie à ce que nous tenons pour vrai, nos engagements, ce que nous voulons faire avancer collectivement, qui s'est construit progressivement à travers des expériences collectives depuis plusieurs années ; les premiers diagnostics relèvent de cette méta-coopération ; mais c'est par la planification et l'action que se reconstruit une manière de voir les choses, et un retour sur le diagnostic. Nous avons partagé entre nous une certaine vision de l'interaction que nous voulions avec les participants aux dispositifs. Par contre, à certains moments, l'expérience collective peut masquer des non-dits sur les manières de faire, de s'y prendre, de saisir ce qui se passe « ici et maintenant » : en particulier comment partage-t-on l'intuition qu'on a qu'il faut dévier du chemin qu'on s'était fixé, ou comment dans l'action partage-t-on sur ce qui se joue dans une émotion qui s'exprime. Dans tous les dispositifs, nous avons vécu des moments de déstabilisation des participants, voir émotionnellement forts, avec des sensibilités différentes des animateurs pour prendre en charge cette émotion liée sans doute à des personnalités différentes, mais aussi à une interrogation sur comment faire à ce moment-là pour ne pas être soi-même embarqué dans l'émotion. Entendre l'émotion, s'y arrêter, socialiser cette émotion au sein du collectif et la considérer comme une ressource importante pour mettre en route la reconfiguration de son activité (Boucenna et al, 2018, Rogers, 2008) n'est pas aussi simple et encore moins lorsque l'on partage l'animation à plusieurs. En ce sens la vision dynamique par la mise à jour

permanente suggérées par Hoc et Darses (1998) pour construire ce référentiel commun n'est pas aussi simple lorsque l'activité d'interface est une activité d'interaction avec autrui, et partagée à plusieurs.

Une activité d'ajustement dans l'interface avec l'organisation

A partir de nos quatre dispositifs, nous pouvons constater la différence de concevoir des actions en interne ou en externe, et la part de négociation à mener avec l'organisation pour partager les visées des dispositifs.

Une activité d'évaluations permettant un ajustement en continu

Nous avons mis en œuvre dans tous ces dispositifs au cours de leur déroulement, de manière plus ou moins formalisés, différentes modalités d'évaluations (évaluations classiques, observations, entretiens), prenant appui sur les principes développés par Mermet et al (2010) comme une « *concern-focused evaluation* ». Nous avons recherché les moyens à travers ces évaluations i) de mieux comprendre les transitions professionnelles dont les dispositifs font l'objet de l'accompagnement, ii) admettant les remises en cause de la manière d'avoir pensé les dispositifs iii) visant à être analytique de la pertinence et de l'efficacité iv) et soutenant une approche stratégique pour se ménager un effet immédiat sur le dispositif par l'ouverture de marges de manœuvre d'adaptation. Mais comme nous l'avons écrit (Auricoste et al, 2014), « ces différents temps d'évaluations et d'entretiens, qui sont de l'ordre de l'écrit et de l'oral, font partie intégrante des dispositifs, permettant aux stagiaires, à partir d'une réflexivité sur ce qu'ils sont en train de vivre dans le processus de formation, de construire une réflexion sur la manière dont ils perçoivent ce qu'il est souhaitable et possible de faire changer dans leur activité ou les conditions de son exercice. ». Pour ces quatre dispositifs, cela nous a permis les réajustements autant dans notre manière de mettre en œuvre le dispositif que dans la compréhension de ce qui se joue dans l'activité des salariés au cours de la transition professionnelle qu'ils traversent.

Les affects : des indices de processus et des indices d'évaluation

Au regard de ces expériences, intuitivement d'autres pistes d'évaluations ont été mobilisées dans l'action à savoir une attention aux affects comme i) « des indices de processus pour l'accompagnateur » : les émotions comme facilitatrices de la mise en travail de l'experience, par une destabilisation permettant de réinterpreter l'experience ; ii) « des indices d'évaluation pour pour le concepteur accompagnateur » de ce qui a été pensé et de sa confrontation au réel de la situation.

Conclusion

Nous nous interrogeons sur la part de l'expérience dans la manière de s'y prendre face à des situations avec autrui (autrui pouvant être l'individu ou le collectif), sur le lien entre expérience et intuition, et sur la capacité de s'étonner du vécu d'autrui qui est « une composante centrale de l'acte d'accompagnement pour laisser la place à l'imprévu, et prendre en compte la singularité » (Thievenaz, 2018). Quelle est la subjectivité du sujet dans sa manière de concevoir l'accompagnement autant dans la manière de construire le diagnostic ou de mener l'animation : en quoi l'expérience a à y voir, en quoi son « bagage émotionnel » lui permet de saisir ce qui est à accompagner. (Thievenaz, 2014, 2018 ; Orly Louis, 2017). La part de

l'expérience, de la subjectivité dans la manière d'aborder les situations, ou d'instituer le problème, les intuitions, l'étonnement, les émotions qui nous traversent sont peu explicités en général. Pourtant ces non-dits, quelque fois non-pensés sont, dans l'activité d'interface avec autrui, les déclencheurs d'adaptation ou d'ajustement. Ils nous apparaissent déterminant dans nos manières de nous y prendre mais posent question dès qu'on essaye de transmettre ces manières de s'y prendre, dans l'immédiateté de l'action. Cette question a fait partie à certains moments de débats entre nous au cours des animations, ou dans des réflexions sur des ajustements à mener. Mais soyons francs : nous y sommes restés assez loin, faute sans doute de ressources pour apprivoiser des échanges autour. Comment les apports en psychologie (Carré et Mayen, 2019) ou en orientation professionnelle (Orly-Louis, 2017) pourraient permettre de penser et expliciter ces dimensions dans ce qui se passe dans l'activité que nous déployons en soutien aux transitions professionnelles ?

Nous avons interrogé notre expérience, pour en penser la transmission, en particulier « les ingrédients de l'activité qui se rapportent à des pratiques professionnelles spécifiques » (Filliettaz et Rémery, 2015). L'activité d'interface avec autrui induit une conception continue dans l'usage (Olry, et al 2017) du dispositif d'accompagnement. Elle articule les actions de diagnostic, d'animation, d'évaluation en continu. Mobiliser ce que proposent Hoc et Amalberti nous permet d'affirmer qu'une grande part de l'intelligence professionnelle nécessaire à la conduite de dispositifs d'accompagnement de transitions professionnelles pourrait être une intelligence des situations, attentive à la part sensible et émotionnelle de ces situations et une attention aux indices pour orienter l'action et l'ajuster ; nous avons pointé à la fois l'importance mais aussi les difficultés à s'entendre entre animateurs sur la façon d'accueillir, d'analyser et de prendre appui sur les affects pour conduire les ajustements, et faire de ces affects un levier positif dans le cadre de la dynamique collective autant qu'individuelle.
Si l'articulation entre activité de diagnostic et activité d'interface doit être pensée comme un pilier de la conception de dispositifs, menée individuellement ou collectivement, comment intégrer les affects et la façon de les repérer pour enrichir cette articulation entre activité de diagnostic et activité d'interface ?

Bibliographie

Auricoste C., Cerf M., Doré T., Olry P., (2013). Accompagner le changement de pratiques des conseillers agricoles en mobilisant un dispositif de conception-évaluation de formation : l'exemple de la formation Conseiller demain en agronomie. *AES* Vol 3
Auricoste C., Fiorelli C., Meynard J-M., (2014). Accompagner les évolutions dans le travail pour les agents et les collectifs des stations expérimentales de l'Inra engagés dans la conception de systèmes agro-écologiques. In Barcelini et Prost. Développement d'une agriculture durable des évolutions des métiers et des situations de travail. Symposium SELF. La Rochelle
Auricoste C., Cerf M., Doré T., Olry P., (2014). Construire une nouvelle expérience en formation. Éducation Permanente. 198 4-1
Auricoste, C. ; Cerf M. ; Guillot, M-N. ; Olry, P.; Omon B., (2017). L'appropriation d'un outil d'intervention didactique pour l'analyse du travail. Quatrième colloque de didactique professionnelle. 6,7,8 juin 2017. Lille.

Auricoste C., Arrault S., Maurin N., (2019). Accompagner les séniors à penser leur activité et donner du sens à leur fin de carrière : le regard sur un dispositif expérimental. *Cinquieme colloque international de didactique professionnel*. Montréal, 23-25 octobre 2019
Boucenna S., Charlier E., Perreard-Vité A., Wittorski R., (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation. Octarés éditions. Toulouse.
Desjours, C., (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation.* Sciences en question. Editions Quae
Filliettaz L. et Rémery V., (2015). Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité. In *Comprendre la transmission du travail*. Wittorski. Champs social éditions
Fiorelli C., Auricoste C., Meynard J.M., (2014). Concevoir des systèmes de production agro écologiques dans les stations expérimentales de l'Inra : d'importants changements de référentiel professionnel pour les agents et les collectifs de recherche. *Courrier de l'environnement*. 26
Guerin J, Olry P., Chaliès S., (2017). Activité de conception du formateur et formation professionnelle (dir.). *Dossiers des Sciences de l'Education,* Toulouse : PUM.
Hoc J-M. ; Darsés F., (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles.* Le travail Humain. PUF
Hoc J-M., Amalberti R., (1994). Diagnostic et prise de décision dans les situations dynamiques. *Psychologie Française*. n°39-2, 177-192
Hoc J-M., Amalberti R., (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique: d'un cadre théorique à une méthode. *Le travail humain*, tome 62, n°2, 97-129
Le Boterf G., (2002). *Ingenierie et évaluation des compétences* Éditions d'Organisation.
Masdonati J. et Zittoun T., (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle.* 41/2
Olry P. & Vidal Gomel C., (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apport de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités* 8.2
Omon B., Cerf M., Auricoste C., Olry P., Petit M.S., Duhamel S., (2019). Changer : échanger entre conseillers sur les situations de travail pour accompagner les agriculteurs dans leurs transitions vers l'agroecologie. Innovations agronomiques. Vol 71-25
Olry, P. et Vidal-Gomel, C., (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apport de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités,* 8 (2), pp115-149.
Orly-Louis I., (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue. *Enjeux et perspectives O.S.P*. 32/3
Orly-Louis I., Vonthron A-M., Vayre E., Soidet I. (2017). Les transitions professionnelles. Nouvelles problématiques psychosociales. Dunod
Mermet L., Billé R., Leroy M., (2010). Concern-focused evaluation for ambiguous and conflicting policies : an approach from the environmental field. *American journal of evaluation*. 31(180-198)
Pastré P., (2006). Les apprentissages professionnels. Entre pratique et analyses. In Bourgeois et Chapelle (eds). *Apprendre et faire apprendre*. Paris PUF
Paul M., (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck
Rogers C., (2005). *Le développement de la personne-2eme*. Interéditions.
Rogers C., (2006). *Les groupes de rencontre. Animation et conduites de groupes.* Interéditions.

Thievenaz J. (2014). "Susciter et accompagner l'étonnement" : un projet pédagogique et didactique. Troisieme colloque de didactique professionnelle, Caen.
Thievenaz J., (2018). S'étonner du vécu d'autrui : une occasion d'apprentissage pour celui qui accompagne. In *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Sous la coordination de Boucenna et al. Octarés éditions
Thievenaz J. (2018). Les situations d'apprentissages réciproques (le cas de la consultation médicale). *Les dossiers des sciences de l'éducation.* n°39, p131-150.
Van Belleghem, L., (2013). Réciprocité des enjeux de la confiance au travail. In *La confiance au travail.* L. Karsenty. Toulouse Octares.
Vermersch P., (2014). *L'entretien d'explicitation.* Éditeur ESF
Vinatier I., Fillietaz L., Laforest M. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail, outil de formation professionnelle et de recherche*. Éditions Passions et Raisons.