Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) : une illustration avec des liquidateurs/trices de retraite

Stéphane Balas, Solange Ciavaldini-Cartaut, Jean-François Métral

▶ **To cite this version:**

Stéphane Balas, Solange Ciavaldini-Cartaut, Jean-François Métral. Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) : une illustration avec des liquidateurs/trices de retraite. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2021, Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques, 62, 10.4000/edso.17204 . hal-03518843

HAL Id: hal-03518843
https://hal.science/hal-03518843

Submitted on 20 Jan 2022

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Éducation et socialisation

Éducation et socialisation
Les Cahiers du CERFEE

62 | 2021
Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques – Varia

Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) : une illustration avec des liquidateurs/trices de retraite

Stéphane Balas, Solange Ciavaldini-Cartaut et Jean-François Métral

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/edso/17204
DOI : 10.4000/edso.17204
ISSN : 2271-6092

Éditeur
Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)
le cnam

Référence électronique
Stéphane Balas, Solange Ciavaldini-Cartaut et Jean-François Métral, « Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) : une illustration avec des liquidateurs/trices de retraite », *Éducation et socialisation* [En ligne], 62 | 2021, mis en ligne le 21 novembre 2021, consulté le 20 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/edso/17204 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.17204

Ce document a été généré automatiquement le 20 janvier 2022.

La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Usage de l'instruction au sosie pour la conception d'actions de formation en situation de travail (AFEST) : une illustration avec des liquidateurs/trices de retraite

Stéphane Balas, Solange Ciavaldini-Cartaut et Jean-François Métral

1 Après son expérimentation dans le champ de la formation professionnelle, l'état français a décidé en 2018 d'instaurer une « nouvelle » modalité : l'action de formation en situation de travail (AFEST). En effet, la loi du 5 septembre 2018 définit l'action de formation comme « un processus pédagogique permettant l'atteinte d'un objectif professionnel. Elle peut être réalisée en tout ou partie à distance. Elle peut être également réalisée en situation de travail » (Art. L.6313-2 du Code du travail). Elle entérine ainsi l'existence d'une modalité particulière de formation, en situation de travail. Sa « nouveauté » réside (i) dans la reconnaissance de ce dispositif comme modalité « finançable » de formation (ii) dans la nécessité de connaître le travail et pas seulement l'emploi visé (iii) enfin dans l'exigence de tenir ensemble les repères de la performance et des compétences à détenir pour ce faire.

2 Sa définition réglementaire s'appuie sur l'important travail conduit pendant l'expérimentation (Delay et Duclos, 2017) : elle précise cette modalité et les acteurs/trices impliqués. La finalité du dispositif est de produire des apprentissages allant au-delà de l'adaptation à l'emploi ici et maintenant. L'AFEST[1] suppose en effet la création d'un « dispositif » qui propose à un/e apprenant/e des mises en situation de travail à visée d'expérimentation *in situ* et des phases de mise à distance dites réflexives exploitant la confrontation aux traces de l'activité, avec un tiers, au regard des attendus en situation de travail. Ces traces de l'activité peuvent être qualifiées "à la première personne" ce qui renvoie par exemple aux éléments de discours sur l'activité émis par le sujet à propos de son agir situé et suscités lors d'entretien

d'autoconfontration ou d'instruction au sosie. Ces traces peuvent également être qualifiées "à la troisième personne" dans le cadre de photographies ou de vidéos ayant comme objet l'observation située du sujet dans son activité de travail. Par ailleurs, des « évaluations spécifiques des acquis de la formation jalonnent et concluent l'action ». Enfin, ce dispositif requiert un formateur/trice chargé/e du tutorat, le plus fréquemment salarié/e de l'entreprise pour accompagner et observer l'apprenant/e, lors de mises en situation de travail, suivies d'entretiens réflexifs contributifs de l'évaluation des acquis de la formation. Son ingénierie, qui peut être externalisée (consultant/e ou organisme de formation) repose sur la formalisation des apprentissages visés à partir de « l'analyse de l'activité de travail à des fins pédagogiques ». Cette externalisation par un « tiers facilitateur » peut aussi contribuer à la formation des tuteurs/trices en entreprise.

3 La conception des AFEST relève de l'enjeu social d'un rapprochement de l'action de formation des lieux d'emploi. Pour la formation professionnelle, cette conception ancrée sur les situations de travail explicite *in fine* les conditions de leur caractère formatif. Le travail devient une ressource pour la conception de la formation alors même que le monde de la formation en a longtemps été séparé, voire opposé (Jobert, 1993 ; Balas, 2021). Toutefois, les premiers retours d'expérience du déploiement des AFEST soulignent la difficulté des tuteurs/trices en entreprise à conseiller, aider et contribuer à la réflexivité des apprentis/es sur l'activité réalisée lors de phases de débriefing « à chaud » *post* observation en situation de travail. Ce constat est largement étayé par les résultats de recherches du domaine sur la formation professionnelle (Balslev *et al.*, 2014 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Ciavaldini-Cartaut, 2020).

4 Dans cet article nous aborderons deux questions que l'AFEST adresse au champ de la formation et aux systèmes sociotechniques. Tout d'abord, comment identifier et caractériser les situations de travail suffisamment riches ou apprenantes pour en faire des ressources de formation ? Ensuite, comment conduire un entretien de *débriefing* permettant une mise à distance du sujet par rapport à l'activité mobilisée en situation de travail qui puisse s'écarter largement d'un entretien de correction ou d'évaluation de conformité à de « bonnes pratiques » ? Posées de longue date par Schwartz (1990) sous d'autres formes, travaillées depuis longtemps en Allemagne (Billett *et al.*, 2014), en Suisse (Filliettaz, 2009 par ex.), ces questions renvoient en France à l'expertise de la didactique professionnelle (DP par la suite). En effet, ce programme technologique (Mayen, 2013) explore la place des situations de travail dans la conception de la formation professionnelle et de l'accompagnement professionnel en situation de travail ainsi que la place qui y est tenue par les démarches réflexives lors de *débriefings* sur l'activité professionnelle réalisée (Pastré, 1999, 2005).

5 Dans une perspective « d'ingénierie didactique professionnelle » fondée sur une approche par les situations (Mayen *et al.*, 2017), cet article questionne l'usage de la méthode de l'instruction au sosie (IS par la suite) avec des professionnels/les comme moyen : 1) d'accès au caractère riche et apprenant des situations de travail par le truchement de l'explicitation de la complexité et de l'efficacité des actions qu'ils/elles y déploient ; 2) de leur détachement d'une posture normative visant « des bonnes pratiques ». Son objet est les rapports entre l'analyse des situations de travail productrice de ressources pour la conception d'AFEST et l'effet développemental de la démarche sur leur future posture de tuteur/trice. Fondée sur une étude de cas dans le domaine de la protection sociale cet article traitera des questions suivantes :

6 La méthode de l'IS permet-elle de sélectionner des situations de travail riches et apprenantes au regard des objectifs d'une AFEST ?

7 Comment permet-elle d'en identifier les caractéristiques essentielles à apprendre pour agir avec efficacité du point de vue des professionnels/les, c'est-à-dire d'identifier les caractéristiques permettant d'agir sur leur potentiel d'apprentissage (Mayen, 2013) ?

8 La méthode de l'IS aide-t-elle les participants/es à se distancier d'un rapport normatif aux tâches, actions et situations de travail pour en dégager le potentiel d'apprentissage à des fins d'une AFEST ?

9 Les limites à l'usage de l'IS dans le déploiement d'une AFEST seront également discutées.

Contribution d'une ingénierie didactique professionnelle pour l'AFEST

10 Notre proposition théorique pour une ingénierie didactique professionnelle des AFEST s'appuie sur les présupposés issus de la DP afin d'aborder les problématiques de formation en situation de travail.

L'ingénierie didactique professionnelle

11 Les travaux en DP proposent d'utiliser les situations de travail comme moyen de formation, notamment en les aménageant dans le cadre du travail pour en accroître le potentiel d'apprentissage (Mayen, 2013 ; Mayen *et al.*, 2017). Cette démarche d'ingénierie didactique professionnelle (Mayen *et al.*, 2017) considère que toute situation, au-delà de sa singularité, partage un certain nombre de traits génériques qui l'assimilent aux autres situations de la même classe. Ces traits génériques permettent la reconnaissance de la classe de situations et organisent l'action des professionnels/les et son adaptation pour ces situations (Mayen *et al.*, 2010). Cette démarche repose sur le postulat de la conceptualisation dans et pour l'action (Vergnaud, 1996) fondée sur l'existence d'invariants organisant et guidant l'activité pour une classe de situations donnée (Vergnaud, 1990, 1996) : la structure conceptuelle de la situation qui met en relation les principales variables agissantes de la situation avec un noyau de concepts permettant le prélèvement des informations pertinentes et le diagnostic de la situation ; les théorèmes en actes constituant des lois, règles, propositions tenues pour vraies mettant en relation ces variables et concepts entre elles et avec les buts et les règles d'action, et permettant les inférences en situation. Pour une part, ces organisateurs sont énoncés et peuvent être transmis par le langage – en particulier les concepts pragmatiques (Pastré, 1999). Mais pour une autre part, ils doivent être construits à partir de l'action en situation et du retour réflexif sur l'action déployée (Pastré, 1999). La démarche d'ingénierie didactique professionnelle couple alors analyse des situations et analyse de l'activité de ceux/celles qui sont amenés/es à agir avec elles. Elle vise à identifier et caractériser :

12 les situations significatives de la compétence des professionnels/les, qu'il convient de faire apprendre en formation : situations emblématiques du métier ou de l'emploi ; situations représentatives (car fréquentes), situations critiques du fait des risques pour le procédé ou le produit ou pour l'intégrité du/de la professionnels/le, ou encore du fait

de leur difficulté de maîtrise (biais, erreurs, etc.) ou d'apprentissage pour les débutant/es (Mayen *et al.*, 2010) ;

13 l'environnement (matériel, organisationnel, etc.) et les conditions correspondant à ces situations ;

14 les variables agissantes de ces situations, c'est-à-dire les variables que les professionnels/les prennent en considération pour y agir avec efficacité (organisatrices de leur action) ;

15 les difficultés, obstacles, erreurs, biais... rencontrés par les professionnels/les.

16 Il s'agit ainsi de se donner les moyens d'optimiser le potentiel d'apprentissage des situations de travail que l'on pourra utiliser en formation, en permettant aux formateurs/trices : 1) de les aménager (tâches, problèmes, ressources, contraintes, organisation, etc. ; mais aussi complexité, variabilité, diversité, etc.) et 2) de déployer différents types de médiations, pour permettre la construction par l'apprenant/e d'une conceptualisation pertinente pour y agir avec efficacité.

17 D'une manière générale, la démarche repose sur un recueil de traces d'activité de plusieurs professionnels/les agissant dans des situations de la même classe, si possible dans plusieurs entreprises. Elle associe des observations directes (films, photos, notes, recueil de documents professionnels, etc.) à des retours sur les actions déployées avec les professionnels/les concernés/es (autoconfrontations vidéo simples ou croisées, etc.). L'analyse repose alors sur la comparaison entre les situations et les activités déployées dans ces différents environnements afin d'identifier des récurrences[2].

18 Dans ce cadre de l'AFEST, nous faisons comme première hypothèse que la méthode de l'IS avec des professionnels/les futurs/es tuteurs/trices, bien que délicate dans sa mise en œuvre, pourrait constituer un moyen privilégié pour accéder aux principales situations professionnelles à apprendre, aux variables à prendre en considération pour leur maîtrise et aux variables didactiques essentielles pour permettre leur apprentissage.

19 Nous allons donc maintenant rappeler les principales caractéristiques de cette méthode, et ainsi exposer en quoi elle peut constituer un dispositif particulièrement adapté aux enjeux préparatoires aux AFEST.

L'instruction au sosie comme moyen d'explicitation et de développement de l'activité en situation de travail

20 La conduite d'un entretien appelé « instruction au sosie » (IS) a été développée par Ivar Oddone avec les ouvriers/ères de la FIAT (1970-1981) dans une approche ergonomique, puis reprise et médiatisée par Yves Clot (2008, p.179-202) dans une perspective de clinique de l'activité. Tout d'abord, elle invite un/une professionnel/le, devant un groupe de pairs, à exprimer à un « sosie » (l'intervieweur/euse) qui devra le/la remplacer, ce qu'il/elle devra faire dans une situation donnée pour que personne ne se rende compte du remplacement. Elle lui fournit ensuite la possibilité d'un retour réflexif sur l'activité qu'il/elle a ainsi explicitée, *via* un commentaire écrit, mais aussi à envisager ce qu'il/elle pourrait faire d'autre dans la même situation. L'intervenant/e (le sosie) – le tiers facilitateur dans notre proposition pour l'AFEST - est celui/celle qui permet d'organiser par son questionnement la réélaboration de l'expérience du/de la professionnel/le (instructeur/trice) – futur/e tuteur/trice dans le cadre d'AFEST.

21 Ce type d'entretien renvoie à deux enjeux intéressants dans le cadre d'une AFEST. Le premier relève de l'ingénierie didactique professionnelle décrite ci-avant. Tout d'abord, la conduite de l'IS implique le choix par le/la professionnel/le de la situation sur laquelle elle va porter, ce choix pouvant être conduit individuellement ou, dans notre cas, au sein du collectif associé à la démarche. Ensuite, en cherchant à étayer autrui de manière détaillée à propos de l'activité mobilisée dans la situation de travail retenue, l'IS amène à formaliser ou objectiver les « implicites » du métier (Bournel-Bosson, 2006), donc, potentiellement, les variables agissantes. Cet outil permettrait ainsi au tiers facilitateur de recueillir des traces de l'activité professionnelle en limitant le recours à l'observation directe *in situ* et aux retours sur observation (autoconfrontation vidéo) pour accéder à ce qui, du point de vue de l'acteur/trice, est signifiant dans une situation de travail pour y agir de façon efficace, s'y adapter.

22 La deuxième hypothèse que nous formulons est liée à un enjeu d'apprentissage pour le/la professionnel/le, futur/e tuteur/trice d'AFEST, qui instruit son sosie. D'une part, du fait de l'explicitation des variables agissantes pour autrui, de leur formalisation, associée au retour réflexif sur l'activité déployée, cette méthode pourrait favoriser leur mobilisation ultérieure dans l'accompagnement des apprenant/es durant l'AFEST. Elle pourrait faciliter le passage d'un registre pragmatique et agi qui a pour but la réussite de l'action lors de sa réalisation, à un registre épistémique et conceptuel, qui permet de comprendre cette réussite en identifiant les objets de la situation, leurs propriétés et relations entre eux (Pastré, 2006, 2011). D'autre part, l'activité et l'expérience qu'elle mobilise en situation de travail devenues objet d'une transmission à autrui par une mise en mots dans l'IS, suscitent la transformation et le développement de celles-ci (Vygotski, 2014). La réflexion n'est qu'une étape dans un processus permettant à l'expérience vécue de changer de statut. Elle vise un état critique, analytique et expressif du vécu expérientiel et le langage en est l'instrument. Dans une perspective vygotskienne, cet usage place l'instructeur/trice (dans cette étude un/e liquidateur/trice de retraite) une tête au-dessus de sa gestion quotidienne des dossiers en cours. Par la mise en mots de son activité et de son expérience adressée au sosie, s'opère « l'expérience vécue de l'expérience vécue » qui permet à l'instructeur/trice de comprendre la complexité de celles-ci à des fins d'une AFEST (Vygostki, 1994, p. 46-47). Nous faisons donc aussi l'hypothèse que la participation des professionnels/les à une IS peut les conduire à adopter un regard moins normatif sur leur rapport au métier et les préparer en particulier à la conduite des *débriefings* avec les futurs/es formés/es.

Démarche méthodologique

23 Cette étude est fondée sur une démarche qualitative à visée compréhensive. Des données d'IS ont été récoltées dans le cadre d'une recherche intervention menée auprès de professionnel/les de la protection sociale.

Participants/es à l'étude et métier

24 Les participants/es à notre étude sont des liquidateurs/trices de retraite appartenant à des groupes de protection sociale (GPS[3]) et des managers/es de liquidateurs/trices retraite. Tous ces professionnel/les, volontaires, ont été accompagnés/es au cours de quatre séances d'une journée.

25 Leur métier consiste à calculer le montant de la pension des actifs proches de la retraite sur la base d'un dossier numérisé qui reconstitue le déroulement de la carrière de la personne. Ce dossier est plus ou moins complexe du fait du nombre d'employeurs de la personne, de périodes de chômage ou de maladie, de travail à l'étranger. Deux évolutions technologiques et organisationnelles récentes impactent ces professionnels/les. D'une part, l'utilisation d'automates de traitement de dossiers conduit à « réserver » aux liquidateurs/trices les dossiers complexes : les dossiers simples sont traités automatiquement et les liquidateurs/trices ne sont plus confrontés/es qu'aux dossiers difficiles, avec des « trous de carrières », des subtilités juridiques, ... qui impliquent de véritables enquêtes au long cours. D'autre part, une volonté de rationalisation des process et d'augmentation de la productivité qui amène les organisations à externaliser une part du traitement de certains dossiers (pré-liquidation), mais aussi à prescrire des démarches types qui limitent fortement les marges de manœuvre des liquidateurs/trices.

26 Ce métier est constitué de trois fonctions principales. D'une part, la constitution du dossier de retraite qui consiste à préparer le dossier, à vérifier en particulier sa « complétude » et à relancer les client.e.s s'il manque des pièces. D'autre part, l'instruction du dossier de retraite qui vise le calcul et la mise en paiement puis la clôture du dossier. Enfin, la participation à l'amélioration de l'efficience des process de travail qui a pour objectif de permettre au professionnel/le de se tenir à jour des évolutions réglementaires et de participer au processus de contrôle interne de la qualité de traitement des dossiers.

27 Dans ce cadre, l'intervention visait à outiller la construction d'une certification professionnelle dans ce secteur marqué par une grande incertitude liée aux évolutions politiques et réglementaires (la réforme systémique de la retraite, annoncée puis reportée), mais aussi technologiques (intégration d'automates de traitement de données, plateformes, etc.). Elle était conduite par un chercheur visant à étayer la pertinence de la démarche méthodologique fondée sur l'usage de l'IS.

Recueil des données en lien avec l'IS

28 L'IS dans une perspective de « clinique de l'activité » est au service d'un but de formation/certification autour de deux enjeux : 1) construire les conditions d'une explicitation par ces professionnels/les des éléments caractéristiques des situations de travail qui leur apparaissent comme les plus pertinentes ; 2) proposer les conditions d'une transformation du regard de ces liquidateurs/trices sur l'exercice de leur métier et produire ainsi un développement professionnel. La dynamique développementale de l'IS était mise au service de production d'un référentiel descriptif de l'exercice de leur métier (Balas, 2011).

29 L'IS dans cette perspective théorique est à la fois une démarche et un outil de collecte de données descriptives de l'expérience en situation de travail. Elle est fondée sur son explicitation et l'identification de ce qui est signifiant pour les professionnels/les afin d'agir en situation de travail. Dans cet article nous montrons en quoi elle peut être mobilisée dans une ingénierie didactique d'AFEST.

30 Cinq instructions au sosie d'une durée moyenne de 30 minutes ont été menées par l'intervenant (Tableau 1), chercheur qui endossait le rôle du sosie. Les participants/es volontaires, en accord avec leurs employeurs respectifs, ont été invités/es à mettre en

mots leur « vision du terrain » et de la réalité de leur métier pour construire la première certification professionnelle spécifique à celui-ci. L'atelier était organisé sous forme de séquences successives d'IS d'une ou deux participants/es devant le groupe puis, lors de la séance suivante, de retours collectifs sur ces instructions.

31 Les données récoltées ont été enregistrées en audio numérique et retranscrites *a verbatim* puis transmises aux participants/es après la séance, afin qu'ils/elles puissent préparer le retour collectif, en produisant des commentaires à partir du *verbatim* de leur entretien. Ces commentaires étaient alors distribués et relus lors de la séquence de retour collectif.

TABLEAU 1 : Caractéristiques des IS menées auprès des participant.e.s à l'étude

Initiales	Métier	Date	Durée de l'instruction au sosie
A.	Liquidateur/trices dossiers de retraite	29 novembre 2018	15'00
C1.		10 décembre 2018	31'47
N.		10 décembre 2018	34'44
E.		18 décembre 2018	33'13
S1.		18 décembre 2018	34'30

Traitement des données

32 Dans la visée d'une triangulation du traitement méthodologique et de l'analyse (Strauss et Corbin, 2004), un recoupement puis une catégorisation des données récoltées ont été effectués tout d'abord de manière indépendante par chacun des chercheurs et chercheuses puis rediscutés collectivement. Le traitement des IS a été réalisé à l'aide du logiciel QSR Nvivo 11 à des fins de soutien technique d'aide à la décision. Cette démarche visait en premier lieu une segmentation des extraits du corpus sortis de leur contexte (Tesch, 1990) afin de les rendre sémantiquement indépendants. Inspirée des présupposés méthodologiques issus d'une « théorie ancrée » (Strauss et Corbin, 2004), un codage ouvert repose sur la déconstruction d'éléments issus des données (mots, groupes de mots ou phrases). La création de catégories regroupant tous les extraits traitant d'un sujet ou d'une thématique en particulier s'opère sous la forme d'un nœud *in vivo* (*free node*) et cela jusqu'à ce que les informations deviennent redondantes donc atteignent une saturation. En second lieu, il s'est agi d'associer les nœuds aux concepts d'un premier chercheur ou chercheuse en DP puis d'un second dans une perspective orientée activité. Leur travail a été comparé afin d'établir l'étendue de leurs chevauchements possibles jusqu'à l'obtention d'un consensus sur la catégorisation à hauteur de 80 % (Janesick, 1998).

33 La catégorisation des données a mis en évidence deux situations de travail signifiantes pour les participants/es : la relance des bénéficiaires (les futurs retraités/es) dont les dossiers sont incomplets ; le contrôle interne de la qualité de traitement et de liquidation des dossiers de retraite. Elle a permis d'identifier les organisateurs de leur activité pour ces situations.

Résultats

34 La présentation des résultats se fait en deux temps. Nous abordons d'abord les caractéristiques essentielles à et pour apprendre dans les situations de travail des liquidateurs/trices de retraite au regard des objectifs d'une AFEST, puis nous nous centrons sur la contribution de la méthode de l'IS pour aider les professionnels/elles à prendre de la distance vis-à-vis de leurs actions situées mais aussi à re-découvrir le caractère complexe de leurs tâches largement routinisées.

Une caractérisation possible des situations à mobiliser lors de l'AFEST

35 Notre première hypothèse était que la méthode de l'IS permettait d'accéder aux principales situations professionnelles à apprendre ainsi qu'aux variables agissantes susceptibles d'être mobilisées par le formateur tuteur ou la formatrice tutrice dans le cadre de l'AFEST. Dans le cadre restreint de cet article, nous nous limitons à la situation de travail de relance des bénéficiaires (les futurs retraités/es) dont les dossiers sont incomplets. L'IS documente au travers de l'extrait suivant la complexité et l'enjeu de cette situation pour E :

Extrait 1, IS de E[4] :

Ch. ***Alors, qu'est-ce que je me dis, dans quelle situation je me dis, « là, c'est super, j'ai bien travaillé » ?***
E. *Une fois que tu as terminé un dossier, que tu sais que tu es au plus juste de la carrière du retraité*
Ch. ***C'est-à-dire quand j'ai pu récupérer toutes les pièces***
E. *Voila*
Ch. ***Que j'ai pu reconstituer toute sa carrière après 76***
E. *Mais malheureusement, parfois, ils n'ont plus rien, et là tu ne peux rien faire, mais parfois ils ont retrouvé les justificatifs pour les périodes manquantes et tu as pu reconstituer au plus juste la carrière*
Ch. ***Et là, je me dis, là, c'est du bon boulot. Alors, je saute en l'air ou pas ?***

Ch. ***Oui, bon. J'ai le sentiment d'avoir fait du bon boulot***
E. *Voilà, quand on est au plus juste de la carrière de la personne*

36 Qu'y a-t-il à apprendre dans cette situation de relance des bénéficiaires ? Cette tâche consiste pour les liquidateurs/trices, à récupérer des pièces justifiant une période d'activité productrice de cotisation et donc de pouvoir calculer, « au plus juste », la pension dont la personne va pouvoir bénéficier en fonction de sa carrière. Cet acte de relance est particulièrement important pour les périodes postérieures à 1976, car les périodes antérieures sont justifiables par simple déclaration sur l'honneur. Techniquement, il s'agit d'une suite de procédures qui néanmoins sont au cœur du sentiment de « faire du bon boulot ». Le sens conféré par E à cette suite de procédures renvoie aux enjeux « humains » d'un dossier correctement clôturé pour assurer une prise en charge au « plus juste » de la carrière du bénéficiaire. S1 confirme ce caractère signifiant :

Extrait 2, IS de S1 :

S1. Pour moi, du bon boulot, pour moi, c'est d'avoir vraiment fait le tour, être au plus juste de la carrière, de payer au plus juste de ce que l'on doit à cette personne

Ch. Donc le fait que je ne puisse pas payer un certain nombre de dossiers, c'est pas du bon boulot

S1. Non, non pour moi, le nombre de dossiers, ce n'est pas le nombre de dossiers qui qualifie mon travail, c'est la qualité des dossiers qui qualifie mon travail. Mais je préfère en faire moins, mais de qualité

Ch. Oui, mais s'il y en a plein que je ne peux pas faire ?

S1. C'est frustrant parce qu'il y a des personnes derrière bon ça effectivement, tu fais l'impasse. De toute façon, il faut que tu fasses l'impasse sur quelque chose. De toute façon, la qualité, si tu ne l'as pas fait dans l'immédiat, de toute façon, la qualité, tu devras revenir dessus. C'est du temps de perdu après (...)

37 Cet extrait complète le précédent en soulignant le fait que « payer au plus juste la personne » confère un caractère supérieur à la qualité des dossiers traités. Apparaissent néanmoins des empêchements dans l'atteinte de cette qualité entre recherche de paiement au plus juste d'une part, et gestion des flux de dossiers d'autre part. Ces empêchements sont assimilables dans l'analyse du travail à des « conflits de valeurs » (Leplat & Cuny, 1974), comme le montre cet extrait de l'IS avec E :

Ch. Tu n'as pas l'impression d'être un peu dans les temps modernes ?

S1. Si, un peu, à l'usine. D'ailleurs on appelle ça l'usine retraite. On a parfois l'impression d'être à l'usine, de devoir faire du rendement, du rendement et que le côté humain du retraité qui est derrière il est un peu passé à la trappe

38 Le monde du travail est traversé par une conflictualité autour des critères d'évaluation de la qualité. Précisément, la notion de « travail bien fait » ne peut se résumer aux résultats de l'activité en matière d'efficacité productive. Elle implique la mobilisation subjective des professionnels/les (sens au travail, sens du travail et engagement) au contact du réel, dans leur rapport aux valeurs professionnelles partagées sur ce qu'ils/elles font et qui rend leur travail défendable à leurs yeux (Clot, 2010).

39 Ainsi, l'activité des liquidateurs/trices E et S1, dans cette situation de travail, comme celle des autres liquidateurs/trices enquêtés/es, trouve son sens dans la qualité qui résulte du rapport entre deux concepts organisateurs principaux : la « justesse » et le « rendement ». La « justesse » se rapporte d'une part à la complétude de la reconstitution de la carrière du ou de la retraité.e : il s'agit « d'être au plus juste de la carrière », de l'avoir reconstituée dans sa totalité, en ayant récupéré tous les « justificatifs », des justificatifs lisibles qui montrent l'exactitude de cette reconstitution (*"apporter la preuve"* pour S1). D'autre part, la justesse renvoie à un paiement juste au regard de la carrière, suscité par « la justesse » du dossier (*"paiement au plus juste"*). Cette justesse évitera des retours ou des rappels de paiement ultérieurs (indice que la justesse n'était pas atteinte) lorsque le/la retraité/e reviendra vers le/la liquidateur/trice avec de nouvelles pièces. Or la possibilité d'atteindre cette justesse est aussi en lien avec la complexité du dossier : de la carrière du/de la retraité/e (durée de la carrière, nombre d'employeurs différents, type d'employeurs, etc.) ; des caractéristiques du/de la « client/e » (retraité/e) et de sa connaissance du système, des règles, des pièces à fournir, etc. Dans l'activité, elle entre en tension avec la nécessité de « *sortir des dossiers* » et de faire du « rendement » pour satisfaire les indicateurs d'évaluation utilisés par les managers. Nous proposons une modélisation du rapport entre ces concepts ainsi que les variables associées qu'il nous a été possible de reconstruire à partir de notre corpus. Cette modélisation documente la complexité effective de l'activité productive et délibérative des liquidateurs/trices dans le

traitement des relances et permet de considérer son potentiel apprenant dans le cadre de l'AFEST. (Fig.1).

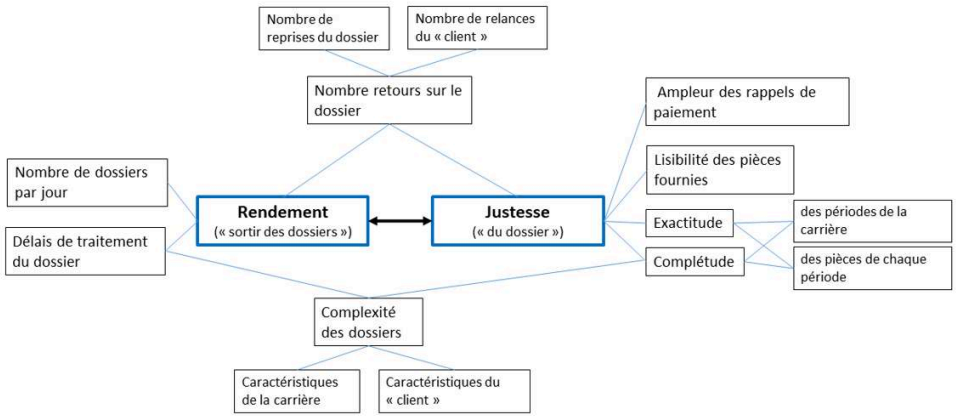

Fig.1 : Principaux concepts organisateurs de l'activité des liquidateurs/trices et variables associées pour la situation de relance des bénéficiaires

40 Ces données illustrent la contribution de l'IS à l'explicitation de ce qui est signifiant pour les professionnels/les en termes de valeurs et de qualité perçue qui s'inscrivent en tension avec les prescriptions du travail et les attentes productives. La situation de relance des bénéficiaires se compose ainsi de concepts pragmatiques (car énoncés et transmissibles) et de variables agissantes du métier que les apprenants/es doivent acquérir et que les formateurs tuteurs ou formatrices tutrices doivent expliciter dans le cadre d'une AFEST et d'un entretien de débriefing par exemple.

Re-découvrir son expérience et la complexité de son activité grâce à l'instruction au sosie en vue de l'AFEST ?

41 Notre seconde hypothèse est que l'IS ouvre la possibilité pour les professionnels/les instructeurs/trices de changer de regard sur la situation et sur l'activité qu'ils/elles y déploient en leur permettant de redécouvrir la complexité de leur expérience. Elle les ouvre alors à d'autres possibles d'activité contribuant à ce qu'ils/elles adoptent un regard moins normatif sur les activités en situation de travail. Dans les *verbatims* des IS, nous observons des hésitations, des propos contradictoires, l'utilisation de termes « anachroniques », ou l'expression de la surprise. Mais c'est surtout dans les écrits de retour d'IS que nous y trouvons quelques traces de l'effet sur la conscience de l'instructeur/trice quant à son activité. C'est le cas dans le premier extrait concernant « A ».

Commentaires post instruction au sosie de A :

« Suite à une première écoute et à cet exercice, je me rends compte que ce n'est pas un exercice facile et qu'il n'est pas simple de décrire une journée type et d'expliquer ce qu'est son travail. Je me rends compte également que notre travail nous semble banal à force d'être dedans et de le faire chaque jour, mais qu'au final, cet exercice nous permet de voir la complexité du métier et surtout les compétences que l'on a acquises au fil du temps et qui restent nécessaires dans notre activité. Je me souviens en être ressortie chamboulée et émue, ce qui n'est pas une mauvaise expérience bien au contraire, car je me rends compte par ce biais que mon travail me tient à cœur et que le côté humain et social reste très présent. Et pour ce métier, je pense que cela reste primordial.

Cela m'a permis et je pense, à nous toutes, de se rendre compte de l'importance de notre activité, mais aussi de toutes les choses que l'on fait sur une seule et même journée. Je retiens pour note de fin 3 grands mots : POLYVALENCE/PRISE D'INITIATIVE/SOCIAL ».

42 A souligne le caractère « transformatif et développemental » du vécu de la démarche d'instruction au sosie au sens de Vygotski (2014). Elle exprime son vécu émotionnel d'une part (« *ressortie chamboulée et émue* ») et le changement de perception de son travail. La relecture de la retranscription de son IS lui a permis de « redécouvrir » son activité réelle grâce à cette mise en mots de son expérience (« *cet exercice nous permet de voir la complexité du métier et surtout les compétences que l'on a acquises au fil du temps et qui reste nécessaires dans notre activité* »). Redécouvrir son expérience c'est aussi identifier des compétences (« *polyvalence et prise d'initiative* ») qui s'effacent derrière les routines (« *notre travail nous semble banal à force d'être dedans et de le faire chaque jour* »). Cet extrait, sorte d'illustration de la mise à distance permise par l'IS conforte notre résultat précédent à propos de ce qui compte aux yeux des professionnel/les : la dimension sociale et humaine de leur métier. A, en se trouvant en situation de décrire sa propre activité pour un/une « remplaçant/e », semble avoir pris conscience de la complexité de son activité au sens de Vygotski, grâce à ce « contact social avec soi-même » (2003, p. 91) que permet l'IS.

43 Dans l'extrait suivant, qui concerne les commentaires adressés au chercheur *post* instruction au sosie, il s'agit de la situation de contrôle interne qui est décrite comme apprenante :

Commentaires post instruction au sosie de E :

« Lors du contrôle interne, on ne cherche pas l'erreur pour trouver l'erreur ; il s'agit d'un contrôle de cohérence du dossier (on ne réétudie pas le dossier). En contrôle interne, on vérifie plus certains points souvent sujets à erreur (services passés, maladie, chômage). Lorsque l'on rend un contrôle, on fait attention à la formulation (il manque plutôt que tu as oublié). Il faut être pris pour être appris. Le fait d'avoir fait une fois une erreur va permettre de ne plus la refaire et d'être attentif lors de l'étude des prochains dossiers. On ne peut pas contrôler l'intégralité des dossiers. Avant une mise en paiement définitive, je refais un rapide autocontrôle du dossier (ai-je oublié de la maladie du chômage, l'histogramme est-il cohérent, ai-je vérifié chaque pic, chaque baisse de points…) ; cela me permet souvent de corriger certains points ».

44 La situation de contrôle interne revêt, pour E, une signification élargie : l'expérience d'être contrôlé permet dans un second temps de guider son « autocontrôle » et donc de développer son autonomie (*« il faut être pris pour être appris »*). Elle souligne même la nécessité de se tromper au moins une fois lors de ce type de contrôle pour améliorer son attention dans le traitement des dossiers ultérieurs (*« une erreur va permettre de ne plus la refaire et d'être attentif lors de l'étude des prochains dossiers »*). On apprend ainsi que

la situation de contrôle est apprenante potentiellement dans le cadre d'un AFEST, mais aussi que l'usage de l'IS est pertinent pour former les futur.e.s formateurs tuteurs ou formatrices tutrices en entreprise.

45 Cependant, ce qui nous frappe dans cette analyse des IS et les retours écrits, c'est la rareté des traces de telles prises de recul réflexif. En effet, ces quelques extraits sont les seuls qui en témoignent de manière explicite dans l'ensemble des IS des liquidateurs/trices de dossiers de retraite avec lesquels/les nous avons travaillé. Cela interroge notre seconde hypothèse : si les effets développementaux de l'IS sont très étayés dans la littérature, les conditions pour qu'ils se réalisent sont loin d'être systématiques. Nous allons y revenir dans la discussion de nos résultats.

Discussion et conclusion : l'instruction au sosie comme outil pour l'AFEST ?

46 A partir du constat des opportunités qu'offrent les AFEST et l'ingénierie de conception de la formation qui y est associée, cet article s'est proposé de montrer le rapport entre travail et formation permis par la démarche d'IS. Notre étude s'est intéressée aux besoins liés à ce type d'ingénierie car concevoir une AFEST, c'est pouvoir identifier des situations de travail potentiellement apprenantes. C'est aussi saisir leur complexité, les variables qui y sont agissantes et qui permettent de former les acteurs/trices clés du dispositif - les formateurs tuteurs ou formatrices tutrices en entreprise - en mobilisant des méthodes et outils souples et raisonnables en termes de durée. A l'appui d'une ingénierie didactique professionnelle, nous avons mobilisé des illustrations empiriques avec des liquidateurs/trices de retraite afin de documenter : 1) leur pertinence pour identifier les différentes composantes de l'activité des professionnels/les, les variables (Mayen *et al.*, 2017) permettant de comprendre leur engagement et les valeurs qui confèrent du sens à leur travail et caractérisent sa qualité de point de vue des pratiques situées ; 2) le caractère transformatif et réflexif de l'IS qui nous semblaient adaptés aux enjeux d'une formation des formateurs tuteurs et formatrices tutrices, pour faire évoluer leur posture d'accompagnement et de conseil en situation de travail avec des apprenants/es (Ciavaldini-Cartaut, 2020).

47 D'un côté, nos résultats montrent comment l'IS peut être mobilisée comme moyen d'identification de situations de travail significatives et de caractérisation des « variables didactiques » correspondantes pour, d'une part, orienter le choix et la construction des situations d'AFEST et, d'autre part, étayer le contenu des *débriefings* post-observation. Cependant, une analyse complémentaire d'usage de l'IS dans une plus grande variété de secteurs professionnels reste à entreprendre pour déterminer à quelles conditions la démarche permet de caractériser les variables agissantes des situations visées sans se limiter à l'expression de la tâche prescrite. Un tel prolongement de notre étude initiale pourrait nuancer ou prolonger nos constats initiaux.

48 Toutefois, de l'autre, ils confirment (si besoin était) que l'usage de cette démarche, malgré ses visées transformatives de l'activité, ne garantit en rien les effets qu'elle produira sur les participants/es : les traces écrites d'une prise de recul et d'une resignification de leur expérience en situation de travail ne sont pas systématiques chez les liquidateurs/trices enquêtées. Cela invite à porter une attention particulière

aux conditions de mise en œuvre et aux consignes adressées aux participants/es à chacune des étapes de la démarche. Ainsi, d'une part, nos résultats nous invitent à ré-examiner l'explicitation des modalités de la réalisation de l'IS dans notre étude, mais aussi, d'autre part, son usage pour une AFEST. Dans notre étude, initialement, la finalité de l'intervention était la construction d'un référentiel de certification qui ne concernait pas directement les professionnels/les engagés/es dans l'intervention (même s'ils/elles étaient volontaires). De plus, dans cette conception du référentiel, les résultats de l'analyse de ces IS étaient destinés à être retravaillés avec les managers/es des professionnels/les participants/es. Nous pouvons donc nous interroger sur l'adressage des propos tenus par ces professionnels/les lors des IS : certaines remarques que nous ne rapportons pas dans cet article concernant par exemple les conditions de travail (outils informatiques), les objectifs à atteindre pour satisfaire l'évaluation managériale (nombre de dossiers traités par jours), laissent penser qu'ils sont adressés tout autant au sosie qu'aux managers/es[5]. Ces conditions semblent donc moins propices à un engagement subjectif des professionnels/les lors des IS que si celles-ci s'inscrivaient dans leur accompagnement formatif vers leurs futures fonctions de tuteurs/trices d'AFEST.

49 D'autre part, ces résultats nous conduisent à interroger la posture de l'intervenant/e jouant le rôle du sosie. Ainsi apparaissent dans les extraits analysés quelques relances surprenantes par rapport au cadre de référence d'inspiration clinique de l'activité. Nous en concluons que même pour un/e intervenant/e aguerri/e à cette méthode, il y a bien une technicité des relances dialogiques fondées sur la substitution des locuteurs/trices (je-tu), et une motricité propre à l'activité adressée qui font : 1) qu'il est parfois difficile de tenir une posture naïve et non analytique de ce que décrit l'instructeur/trice ; 2) qu'il n'est pas aisé de maintenir l'instructeur/trice dans une posture descriptive et de lui faire expliciter les non-dits de l'activité, les routines et allants de soi de son expérience en situation de travail.

50 Dès lors, quelques nuances sont à faire à propos de l'usage de l'IS à des fins de prise de distance et de réflexivité sur son activité en vue de l'accompagnement d'apprenants/es dans une AFEST qui s'écarte du discours convenu sur les pratiques attendues dans le cadre des *débriefings post* observation en situation de travail. Cela pourrait faire l'objet d'une étude complémentaire ayant comme objet l'usage de l'IS dans le cadre effectif de la mise en œuvre d'une AFEST.

51 En définitive, comme pour toute autre méthode cherchant à documenter de manière fine la complexité de l'activité déployée par des professionnels/les pour réaliser leur travail, en vue d'étayer l'ingénierie didactique et pédagogique de formations, le déploiement de la méthode du sosie dans le cadre d'une AFEST requiert une vigilance importante quant aux conditions de mise en œuvre. Du côté des tiers facilitateurs qui seraient tentés par une simplicité apparente d'utilisation et l'économie supposée de moyens, nous recommandons la prudence au bénéfice d'une réflexion critique sur la posture à tenir en tant qu'intervenant/e-sosie. Par ailleurs, il leur faut être attentif/ve au fait que la démarche conduit les professionnels/les à se centrer sur l'activité de travail. Elle ne documente donc pas les conditions d'apprentissage du travail visé, que ce soit celles relatives aux parcours des professionnels/les enquêtés/es ou celles relatives aux conditions potentielles d'apprentissage dans l'entreprise concernée. Pour une ingénierie didactique professionnelle des AFEST, cela implique la mobilisation de moyens complémentaires pour enquêter sur les environnements de travail (ressources,

contraintes, prescription, littérature du domaine, etc.) des situations qui devront être aménagées pour en optimiser le potentiel d'apprentissage en tant que « situations de travail pour apprendre » (Pastré, 2002).

52 L'usage de l'IS dans ce cadre apporte cependant une illustration de la complexité que les professionnels/les de la liquidation des dossiers de retraite doivent affronter. On observe, par exemple dans le cas des débats sur la qualité, comment travailler est alors une affaire de conciliation de buts contradictoires (qualité du traitement d'un dossier *versus* gestion des flux de dossiers). Ce simple constat apporte alors aux acteurs/trices des AFEST des arguments pour construire un dispositif réellement formatif, permettant aux formés/es de tester, tâtonner, s'impliquer, éprouver et parfois se tromper. Car face à une tâche, dans une situation, la réponse du/de la professionnel/le n'est jamais unique. Former un/e professionnel/le compétent/e n'est donc pas conformer un individu à partir d'un répertoire de réponses toutes faites. L'usage d'une telle méthode d'analyse de l'activité permet aussi d'en prendre pleinement conscience.

BIBLIOGRAPHIE

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence.* [Thèse de doctorat, CNAM, Paris, France]. HAL, http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690

Balas, S. (2021). De la formation des individus à la certification des compétences. Transformation ou renoncement ? *Revue TransFormations*, *21*, 18-30.

Balslev, C., Filliettaz, L., Cialvadini-Cartaut, S. et Vinatier, I. (2014) (dir.). *Pratiques professionnelles en formation : que nous apprennent les discours ?* L'Harmattan.

Billett, S., Harteis, C. et Grüber, H. (2014). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer.

Bournel-Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, *12*, 31-43. https://doi.org/10.1016/j.prps.2006.01.003

Chaliès, S., Cartaut, S., Escaliés, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, *61*, 85-129. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534

Ciavaldini-Cartaut, S. (2020). *Concevoir la formation des tuteurs autour de trois enjeux pour construire leur professionnalité : note de synthèse* [Document de travail]. HAL, hal-02554440

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Editions La découverte.

Delay, B. et Duclos, L. (2017). Formation en situation de travail : quand la pédagogie rencontre le droit, *hors-Série AFPA-Éducation Permanente*, *9*, 11-20.

Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *90*, 37-58.

Janesick, V.J. (1998). *Stretching exercices for qualitative researchers*. Sage.

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

Leplat, J. et Cuny, X. (1974). *Les accidents du travail.* PUF.

Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, *64*, 31-46. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191

Mayen, P., Olry, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 467-482). Dunod.

Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1970-1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Editions Sociales.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, *139*, 13-35.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, *138*, 9-17.

Pastré, P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 73-107). Octarès.

Pastré, P. (2006). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Octarès.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Editions La Découverte.

Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Academic Press.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and sofware tools*. The Farmer Press.

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. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). PUF.

Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement, *Société française*, *50*, 35-47.

Vygotski, L. (2003, traduction Sève F. et Fernandez G.). *Conscience, inconscience, émotions*. Editions La Dispute.

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Editions La Dispute.

NOTES

1. Le décret n°2018-1341 du 28 décembre 2018 relatif aux actions de formation et aux modalités de conventionnement des actions de développement des compétences (Art. D.613-3-2) entérine la définition juridique de l'AFEST et lui reconnait le caractère de modalité spécifique de développement des compétences.

2. Identification des récurrences ne signifie pas identification de ce qui est identiques dans leurs manières d'agir, mais dans ce qui organise cette action. Derrière des différences se trouvent parfois des organisateurs similaires, les différences dans l'action déployée étant alors à mettre en lien avec les différences des valeurs prises par les caractéristiques agissantes de la situation singulière.

3. Les GPS sont des entreprises privées qui ont reçu délégation pour percevoir, gérer et distribuer les pensions de retraite complémentaire des salariés et cadres du secteur privé. Cette action est soutenue par une fédération (Agirc-Arrco) qui organise, outille et réglemente l'ensemble du process.

4. « Ch. » désigne le chercheur qui endosse ici le rôle du sosie.

5. Ce que Bakhtine (1984) désigne par l'expression du « sur-destinataire » dans le dialogue.

RÉSUMÉS

Cet article vise une meilleure compréhension des questions théoriques et méthodologiques que posent les dispositifs AFEST. Il présente une démarche méthodologique fondée sur l'instruction au sosie dans le cadre d'une ingénierie didactique professionnelle pour les AFEST. Sur la base d'un matériel empirique récolté auprès de liquidateurs/trices de retraite nous étudions comment l'instruction au sosie permet d'identifier les situations apprenantes pour une AFEST mais aussi en quoi cette démarche peut constituer un dispositif formatif pour les acteurs/trices. Nos résultats confirment l'intérêt d'une telle démarche sur ces deux plans. Ce travail conduit cependant à préconiser la construction d'un cadre plus précis avec les acteurs/trices, orienté, dès le départ, vers les enjeux des AFEST. Cette réflexion nous amène aussi à rappeler qu'une telle méthode qui permet d'identifier la complexité de l'activité de professionnel.le.s, doit être mis au service d'une ingénierie non réductrice de cette complexité

This article aims to gain a better understanding of the theoretical and methodological questions raised by AFEST systems. It presents a methodological approach based on instruction to the double as part of professional didactic engineering for AFESTs. On the basis of empirical material collected from pension liquidators, we are studying how the instruction to the double makes it possible to identify the learning situations for an AFEST but also how this approach can constitute a training device for the actors. Our results confirm the interest of such an approach on both counts. However, this work leads to recommend the construction of a more precise framework with the actors, oriented, from the start, towards the issues of AFEST. This reflection also leads us to recall that such a method, which makes it possible to identify the complexity of the activity of professionals, must be put at the service of an engineering which does not reduce this complexity.

INDEX

Mots-clés : AFEST, instruction au sosie, ingénierie didactique professionnelle
Keywords : AFEST, instruction to the double, professional didactic engineering

AUTEURS

STÉPHANE BALAS

CNAM- FOAP EA 7529 ; **stephane.balas@lecnam.net**

SOLANGE CIAVALDINI-CARTAUT

LAPCOS UR7278, Université Côte d'Azur

JEAN-FRANÇOIS MÉTRAL

Agrosup Dijon, FOAP EA 7529