

Apprendre

ENSEMBLE

dans la société de

L'ACCÉLÉRATION

9^{ème} colloque Autoformation

PROGRAMME LIVRE DES RÉSUMÉS

2016 **26-28**
OCTOBRE
UCO-ANGERS
FRANCE

www.colloqueautoformationangers2016.com





Bienvenue à Angers !

Chers congressistes, toute l'équipe municipale d'Angers se joint à moi pour vous souhaiter la bienvenue.

Je tiens avant tout à remercier les organisateurs du 9^e colloque Autoformation d'avoir choisi notre ville comme terre d'accueil pour leurs travaux.

Pour ceux qui découvrent Angers, capitale de l'Anjou, 2^e ville de la région des Pays de la Loire et 17^e ville de France, c'est l'occasion de vous la présenter.

À Angers, le savoir-faire de nos acteurs économiques en matière d'électronique et d'informatique, est à la pointe de l'innovation depuis 40 ans.

Première usine du genre à assurer le développement d'un produit sous tous ses aspects, de son design jusqu'à son prototypage et sa fabrication, la Cité de l'objet connecté, inaugurée en juin 2015, renoue avec une dynamique industrielle locale, par ailleurs porteuse d'emplois et d'espoir pour l'avenir économique de notre bassin d'emploi.

Avec 900 entreprises et 7000 salariés, la filière du numérique et de l'électronique est en plein essor ici à Angers, et elle peut compter sur la ténacité de ses principaux acteurs que sont les leaders Eolane, Evolis, Valeo, Atos, Creative Eurecom, Afone, Octave...

Même émulation chez les plus jeunes et toutes ces entreprises qui grandissent vite, dans un esprit start-up comme We Forge, groupe InWest, Logosapience, Physidia, Qowisio...

C'est logiquement que notre agglomération a été labellisée French Tech, faisant d'Angers LA référence en matière d'objets connectés.

Angers compte un autre atout majeur : le végétal. Un héritage du passé que les entreprises du territoire, soutenues par les collectivités, ont su transformer en force. Depuis plus de dix ans, le pôle de compétitivité à vocation mondiale Végépolys, qui rassemble chercheurs, étudiants, entrepreneurs, en est l'exemple le plus probant. Il réunit 25 000 emplois, 3 000 étudiants (sur un total de 38 000) et 500 chercheurs qui font pousser le végétal angevin.

Je vous invite à découvrir notre ville, ses richesses patrimoniales, son art de vivre que caractérisent le vignoble d'Anjou, 3^e vignoble AOC de France, sa gastronomie notamment inspirée de la Loire, la richesse de ses paysages, ses parcs et notamment Terra Botanica, unique parc à thème d'Europe entièrement dédié au végétal.

Classée première ville verte de France, Angers a de quoi surprendre. Et ce n'est pas un hasard si de nombreuses enquêtes placent régulièrement notre cité comme une ville où la qualité de vie est la meilleure de France.

Chacune et chacun, si vous en avez le temps, vous pourrez être les témoins de tous ces atouts qu'offre Angers.

Bon congrès à Angers !

Christophe Béchu
Sénateur-maire d'Angers
Président d'Angers Loire Métropole



www.angers.fr

9^{ème} colloque Autoformation

Apprendre
ENSEMBLE dans la société de
L'ACCÉLÉRATION

PROGRAMME

LIVRE DES RÉSUMÉS

2016 26-28
OCTOBRE
UCO-ANGERS
FRANCE





I - Argument	3
II - Programme	4
III - Comités	6
IV - Conférenciers et intervenants en séance plénière	8
V - Hommage à Bertrand SCHWARTZ	16
VI - Présentation de la chaire UNESCO	17
VII - Table-rondes	18
VIII - Programme des ateliers	24
IX - Communications et symposia	28
X - Bibliographie du Colloque	94
XI - Liste des participants	96





Apprendre ensemble alors que tout s'accélère

L'autoformation, qui consiste à « apprendre par soi-même » et non « tout seul », convoque certes l'agentivité de l'apprenant, mais aussi le triple fait d'apprendre avec les autres, des autres et grâce aux autres. Or, cet « apprendre ensemble » se trouve désormais confronté à la « société de l'accélération », qui rend les savoirs de plus en plus provisoires alors même que prolifèrent, tout au long de la vie, des modalités pédagogiques d'apprentissage, de formation ou d'éducation simultanément de plus en plus rapides et de plus en plus chronophages. Dès lors, la frontière se brouille entre transmission des connaissances et circulation des opinions.

N'ayant jamais été connecté à autant d'interlocuteurs simultanés, l'apprenant contemporain se trouve alors amené à gérer le flux incessant des informations qui l'assaillent. Dès lors, les technologies de l'information et de la communication, qui abolissent les distances et les délais, le privent-elles à la fois de la temporisation et de l'interaction physique avec autrui qui nous semblaient, jusqu'alors, les conditions mêmes de tout apprentissage.

S'il est habituel d'examiner ce problème sous l'angle des usages et limites des réseaux sociaux, du e-learning, des MOOC et autres pédagogies prétendument novatrices de la « classe inversée », ou encore sous celui de l'opposition entre le « présentiel » et le « distanciel », il est plus rare de l'examiner sous l'angle de la tension entre « attention » et « accélération », à l'instar de la slow science, qui préfère le ralentissement sagace à l'emballement instantané.

Accélération et attention en tension

Comment en effet articuler les diverses accélérations du flux d'information, du cycle innovation/obsolescence, de la labilité des savoirs, de la tyrannie de l'immédiateté ou de la tentation de l'ubiquité avec la nécessité, pour apprendre, de porter attention tant aux messages (concentration et vigilance) qu'aux personnes (prise en compte d'autrui et de soi-même) ?

C'est cette question qu'examine ce 9^{ème} Colloque International sur l'Autoformation, à partir des concepts d'« accélération », récemment promu par Hartmut Rosa[1] ou Laurent de Sutter[2] et d'« attention », tel qu'initié par Edmund Husserl[3] et repris par Pierre Vermersch[4]. La problématique de l'attention connaît en effet aujourd'hui un regain symptomatique, notamment illustré par Yves Citton[5], Nathalie Depraz[6], Emmanuel Kessous[7], Jean-Philippe Lachaux[8] ou Laure Léger-Chorki[9].

Le pédagogue, l'éducateur, l'enseignant, le manager ou le soignant y sont désormais sans cesse confrontés : urgence des tâches versus intelligence des situations ; injonctions à la réactivité versus philosophie de l'action ; accompagnement médical du patient versus les propres apprentissages du patient sur sa propre maladie ; lente progression du cours ou de l'enseignement versus délicate captation d'un public d'élèves, d'étudiants, de stagiaires ou de collaborateurs simultanément distrait par la superposition des écrans, etc.

C'est pourquoi, prolongeant les 8 précédents Colloques sur l'Autoformation de Strasbourg (2014), Toulouse (2006), Montpellier (2001), Barcelone (1999), Dijon (1998), Bordeaux (1996), Lille (1995) et Nantes (1994) – auxquels ajouter les inaugurales Journées sur l'Autodidaxie de Tours (1993), ainsi que les Rencontres Mondiales à Marrakech (2005), à Paris (2000) et Montréal (1997) – cette 9^{ème} édition à Angers, en octobre 2016, examine la tension entre « accélération » et « attention » du point de vue des apprentissages individuels et collectifs dans les trois domaines de l'éducation-formation, du travail et de la santé.

[1] Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. (trad. 2010) — (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte. (trad. 2012).

[2] de Sutter, L. (2014). *Accélération !* Paris : PUF.

[3] Husserl, E. (1907-1908). *Phénoménologie de l'attention*. Paris : Vrin. (rééd. trad. N. Depraz, 2009).

[4] Vermersch, P. (1999). *Phénoménologie de l'attention selon Husserl, Expliciter* 29/99, 1-20.

[5] Citton, Y. Dir. (2014). *L'économie de l'attention, nouvel horizon du capitalisme ?* Paris : La Découverte.

[6] Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris : PUF ; (2010). *L'attention*. *Revue Alter*, 18/2010.

[7] Kessous, E. (2012). *L'attention au monde. Sociologie des données personnelles à l'ère numérique*. Paris : A. Colin.

[8] Lachaux, J-P. (2011). *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.

[9] Léger, L. (2016). *L'attention*. Paris : Dunod. ; (2014). *Mini-manuel de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.



Mardi 25 octobre 2016



AVANT-PREMIÈRE

20h15

Projection-débat du Film «*Tout s'accélère*» en présence de son réalisateur, Gilles Vernet
au Cinéma *Les 400 Coups* à Angers (séance ouverte au grand public)

Mercredi 26 octobre 2016



L'ACCÉLÉRATION DES RYTHMES

9h

Allocutions d'ouverture :

Dominique VERMERSCH (Recteur de l'UCO) ; Michelle MOREAU (1^{ère} Adjointe à la Ville d'Angers) ; Conseil Régional des Pays de la Loire (sous réserve) ; Conseil Départemental de Maine-et-Loire (sous réserve) ; Dominique COATANEA (Doyenne de la Faculté de Théologie), Ségolène LE MOUILLOUR (Doyenne de la Faculté d'Education), Ingrid PLIVARD (Vice-Doyenne de la Faculté SHS), Benoît RAVELEAU (Vice-doyen de la Faculté Droit, économie, gestion).

Introduction au Colloque :

Christian HESLON

9h30 - 10h45

Conférences inaugurales : *Accélération et attention en tension*

Jean-Pierre BOUTINET / Hartmut ROSA

10h45 - 11h15

Intermède I : *La focalisation de l'attention comme accélération* (Didier HERVÉ, magicien)
Suivi d'une pause

11h15 - 12h30

Ateliers et symposia simultanés

(Axes thématiques 1 à 6, session 1/4 : cf. détail p.24)

12h30 - 14h30

Déjeuner sur place (inclus dans l'inscription) : *slow food* / *fast food*

14h30 - 15h45

Ateliers et symposia simultanés

(Axes thématiques 1 à 6, session 2/4 : cf. détail p.25)

15h45 - 16h15

Intermède II : *La focalisation de l'attention comme accélération* (Didier HERVÉ, magicien)
Suivi d'une pause

16h15 - 16h40

Hommage à Bertrand Schwartz, fondateur de l'autoformation éducative, décédé le 30 juillet 2016
Daniel POISSON et Gaston PINEAU

16h40 - 18h30

Film *Tout s'accélère*, puis conférence-débat : *Jusqu'où tout s'accélère-t-il ?*
Gilles VERNET

19h

***Le Chant du Monde* : visite et cocktail offerts par la Ville d'Angers**

Musée Jean Lurçat / Présentation de la *Tapisserie du Chant du Monde* par Michel Baslé,
Délégué de la Ville d'Angers à l'enseignement supérieur et à la recherche





Jeudi 27 octobre 2016

L'ACCÉLÉRATION SOCIALE

9h - 10h15	Conférences-débat : Brûler les étapes ou les marquer ? Rituels et attention au Monde Christoph WULF / Emmanuel KESSOUS
10h15 - 10h45	Intermède III : <i>Musiques et chansons en accélération (La valse à mille temps de Jacques BREL)</i> Suivi d'une pause
10h45 - 12h	Ateliers et symposia simultanés (Axes thématiques 1 à 6, session 3/4 : cf. détail p.26)
12h - 14h	Déjeuner sur place (inclus dans l'inscription) : <i>slow food / fast food</i>
14h - 15h15	Ateliers et symposia simultanés (Axes thématiques 1 à 6, session 4/4 : cf. détail p.27)
15h15 - 15h45	Intermède IV : <i>Musiques et chansons en accélération (Child in Time de DEEP PURPLE)</i> Suivi d'une pause
15h45 - 17h	Conférences-débat : Valeurs auto-formatrices de l'attention Laure LÉGER-CHORKI / Christian ARNSPERGER
17h - 18h	L'autoformation comme attention à l'existence. Table-ronde autour de l'œuvre de Bernard HONORÉ Gaston PINEAU, avec Thierry CHARTRIN, Pascal GALVANI, Bernard HONORÉ, Nathanaël WALLENHORST
19h	Du temps où on avait le temps : biodynamie, anthroposophie, blues et rock'n roll Soirée de Gala aux Greniers Saint-Jean, à Angers (sur inscription)

Vendredi 28 octobre 2016

L'ACCÉLÉRATION TECHNIQUE

9h - 10h15	De l'autodidaxie aux Big data : continuités et ruptures des pratiques d'autoformation Table-ronde sur la galaxie de l'autoformation Nathanaël WALLENHORST, avec Philippe CARRÉ, Pascal CYROT, Noël DENOYEL, Marc NAGELS, Anne MULLER
10h15 - 10h45	Intermède V : <i>Musiques et chansons en accélération (Stairway to Heaven de LED ZEPPELIN))</i> Suivi d'une pause
10h45 - 12h	Comment apprenons-nous aujourd'hui, entre accélération, autoformation et attention ? Table-ronde d'apprenants Étudiants en Master de l'UCO (Angers) : Christian HESLON avec Théophile GROSS, Victor LE CHUITON, Aude MERLET et Juliette ROBICHON
12 - 12h30	Échos des acteurs de l'autoformation Table-ronde Jean-Yves ROBIN avec Hervé BRETON, Denis CRISTOL, Christine DELORY-MOMBERGER, Christiane ETEVE, Claire HEBER-SUFFRIN, Pierre LANDRY, Bernard LIETARD, André MOISAN, Gilles PINTE, André SOUTRENON
12h30 - 14h	Déjeuner sur place (inclus dans l'inscription) : <i>slow food / fast food</i>
14h - 15h15	Conférences-débat prospectives : Accélérer le « post-capitalisme » ? Laurent de SUTTER
15h15 - 15h30	Intermède VI : <i>Musiques et chansons en accélération</i> (<i>Das Musikalishes Opfer</i> de Johann Sebastian BACH / <i>Tout s'accélère</i> de La Smala)
15h30 - 16h	Mise en perspective finale : Qu'avons-nous appris de ces trois jours accélérés et attentifs ? Christian HESLON



Comité scientifique

Brigitte ALBERO (Université Rennes 2)
Eric BEAUDOUT (A-GRAF)
Jean-Pierre BOUTINET (UCO-Angers, France)
Hervé BRETON (Université François Rabelais de Tours)
Philippe CARRÉ (Université de Nanterre Paris-Ouest la Défense)
Denis CRISTOL (Université de Nanterre Paris-Ouest La Défense)
Christine DELORY-MOMBERGER (Université de Paris 13)
Noël DENOYEL (Université François Rabelais de Tours)
Angel EGIDO (UCO-Angers, France)
Jérôme ENEAU (Université Rennes 2)
Sandra ENLART (Université de Nanterre Paris-Ouest La Défense)
Pascal GALVANI (UQAR, Québec, Canada)
Christophe JEUNESSE (Université Paris-Ouest Nanterre La Défense)
Annie JÉZÉGOU (Université de Lille 1)
Dominique KERN (Université de Haute-Alsace à Mulhouse)
Olivier LAS VERGNAS (Université de Lille 1)
Patrick MARTIN-MATTERA (UCO-France, Angers)
André MOISAN (CNAM-CNRS)
Gaston PINEAU (UQAM, Québec, Canada)
Gilles PINTE (Université de Bretagne Sud, Vannes-Lorient)
Daniel POISSON (Université de Lille 1)
Jean-Yves ROBIN (UCO-Angers, France)
Aneta SLOWIC (University of Wroclaw, Poland)

Comité international

Afrique du Sud

Jacobus Gideon MAREE (University of Pretoria & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Argentine

Diana AISENSEN (UBA, Buenos-Aires & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)
Gabriela AISENSEN (UBA, Buenos-Aires & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)
Nestor ROSELLI (UCA, Buenos-Aires & IFCUP : International Federation of Catholic Universities on Psychology)

Australie

Richard RYAN (ACU, Strathfield)

Brésil

Pedro RUBENS (UNICAP, Recife & IFCUP : International Federation of Catholic Universities on Psychology)
Patricia TORRES (PUCPR, Paraná)

Burkina-Faso

Issa ABDOU MOUMOUA (Université de Koudougou & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Canada

Farid BEN HASSEL (UQAR, Rimouski, Québec)
Geneviève FOURNIER (Université Laval, Québec)
Jacques LIMOGES (Université de Sherbrooke, Québec)
Marcel MONETTE (Université Laval, Québec)

Espagne

Juan Carlos TORRE PUENTE (UPC Comillas, Madrid & IFCUP : International Federation of Catholic Universities on Psychology)

États-Unis

Roger HIEMSTRA (Syracuse University, NY)
Ricardo MACHON (LMU, Los Angeles & IFCUP : International Federation of Catholic Universities on Psychology)
Ed ROSENBERG (Appalachian State University, Boone, North-Carolina)
Mark SAVICKAS (Northeastern Ohio Medical University, Kent, Ohio & UNESCO Chair Lifelong Guidance and Counselling)



France

Jacques AUBRET (CNAM-INETOP, Paris)

Jean-Luc BERNAUD (CNAM-INETOP, Paris & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Gilles BERRUT (Gérontopole des Pays de la Loire, Nantes)

Valérie COHEN-SCALI (CNAM-INETOP, Paris & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Julio GUILLEN (ICL Lille & IFCUP : International Federation of Catholic Universities on Psychology)

Martine LANI-BAYLE (Université de Nantes)

Alexis LE BLANC (Université de Toulouse-Jean Jaurès)

Alexandre LHÔTELLIER (Université de Nantes)

Jacques POUYAUD (Université Victor-Ségalen Bordeaux 2 & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Philippe MEIRIEU (Université Louis Lumière Lyon 2)

Pierre TAP (Université de Toulouse-Jean Jaurès)

Grande-Bretagne

Karen EVANS (University of London)

Tony WALL (University of Chester)

Italie

Annamaria DI FABIO (Université de Florence & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Liban

Nadine ZLAKET (USEK Kaslik & IFCUP : International Federation of Catholic Universities on Psychology)

Norvège

Arne CARLSEN (BI Norwegian Business School, Oslo)

Pays-Bas

Barry HAKE (Leiden University, Adult Education and Lifelong Learning)

Pologne

Violetta DRABIK-PODGORNA (University of Wroclaw & UNESCO Chair Lifelong Guidance and Counselling, Wroclaw)

Jean GUICHARD (CNAM-INETOP Paris & UNESCO Chair Lifelong Guidance and Counselling, Wroclaw)

Marek PODGORNA (Wroclaw-University & UNESCO Chair Lifelong Guidance and Counselling, Wroclaw)

Portugal

Armenio SEQUEIRA (ISPA, Lisbonne)

Maria-Eduarda DUARTE (Université de Lisbonne & UNESCO Chair Lifelong Guidance and Counselling)

Suisse

Christian ARNSPERGER (Université de Lausanne)

Dominique BOURG (Université de Lausanne)

Jean-Pierre DAUWALDER (Université de Lausanne & UNESCO Chair for Lifelong Guidance and Counselling)

Marc DURAND (Université de Genève)

Pierre DOMINICÉ (Université de Genève)

Alain-Max GUÉNETTE (Haute Ecole de Gestion ARC, Neuchâtel)

Tunisie

Riadh BEN REJEB (Université de Tunis, Tunisie)

Comité de pilotage et d'organisation

Coordinateur :

Christian HESLON (UCO-Angers, France).

Membres du Comité de pilotage (UCO, France) :

Lucie BEUCHER,

Paola DUPERAY,

Evan FAIDLEY (Kent State University, Ohio, USA),

Yolande GAURION,

Théophile GROSS,

Victor LE CHUITON,

Benoît RAVELEAU,

Juliette ROBICHON,

Maire-Laure VALLES,

Nathanaël WALLENHORST.



Christian ARNSPERGER

Christian Arnsperger est professeur en durabilité et anthropologie économique au sein de l'Institut de géographie et durabilité (IGD) de la Faculté des géosciences et de l'environnement (FGSE). Docteur en sciences économiques de l'Université de Louvain (Belgique), il construit depuis de nombreuses années ses enseignements et ses recherches à l'interface entre analyse économique, sciences humaines et philosophie existentielle. Spécialiste des alternatives économiques post-consuméristes/ post-croissance et du lien entre transition écologique et mutation des mentalités et des modes de vie, il est également conseiller scientifique à la Banque Alternative Suisse (BAS) et, à ce titre, élabore des projets et collaborations de "recherche-action" sur le terrain dans le domaine de la finance durable.



Jean-Pierre BOUTINET

Jean-Pierre Boutinet est professeur émérite à l'UCO-Angers, professeur associé à l'Université de Paris-Ouest Nanterre La Défense et à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Il a développé une psychosociologie originale, aux frontières de l'anthropologie sociale, portant sur les trois thématiques de l'intentionnalité, des temporalités de l'anticipation et de la formation-éducation tout au long de la vie adulte. Son *Anthropologie du projet* (PUF, 1990, réédition Quadrige, 2015) constitue une référence essentielle, de même que *L'immaturité de la vie adulte* (PUF, 1998) et *Penser l'accompagnement adulte* (PUF, 2007). S'intéressant particulièrement aux enjeux de la postmodernité, il déploie aujourd'hui une analyse exigeante des défis actuels auxquels nous confrontent l'avancée en âge prolongée, la responsabilité d'autrui exigée et les impériosités de l'accélération des rythmes portés par les technologies.



Hervé BRETON

Maître de conférences en sciences de l'éducation, il travaille sur les processus de narration et de biographisation de l'expérience en formation d'adultes. Il accompagne des recherches-actions dans les domaines de la mobilité internationale, de la reconnaissance des acquis expérimentiels et de l'orientation des adultes.

Bibliographie

Breton, H. (2015). Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation. *Education Permanente*, Numéro 2015/4(205), 87-98.

Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. *Recherches et éducations*.

Breton, H. (2016). Expériences de marge et fonctions émancipatrices de l'accompagnement biographique. In H. Pentecouteau & A.-S. Deschamps, *De l'accompagnement à l'émancipation*. Paris : L'Harmattan.



Philippe CARRÉ

Philippe Carré, né en 1952, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (Université Paris V, 1981) et d'une habilitation à diriger des recherches (Université de Tours, 1992) est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense depuis 1999. Il y dirige l'équipe de recherche *Apprenance et formation*, le Master *Ingénierie pédagogique en formation d'adultes* et le programme doctoral (21 thèses en cours, 4 directeurs de recherche). Il avait précédemment exercé différentes fonctions dans les milieux de la formation continue : formateur puis responsable pédagogique dans différents organismes publics et privés (de 1977 à 1986), consultant-chargé d'études à Interface et directeur-fondateur de dixit (entre 1986 et 1994), avant d'être nommé professeur associé à l'Université des sciences et technologies de Lille (1994-1999), puis professeur titulaire à Paris Ouest. Il est aujourd'hui également directeur de publication de la revue *Savoirs*, membre du conseil scientifique de l'Afpa et du Cesi, membre du comité directeur de l'*International Society for Self-directed Learning* (USA) et président de l'association Interface Recherche et Titulaire du 10^{ème} *Malcolm Knowles Award* délivré par l'*International Society for Self-directed Learning* (USA) en 2010 <www.sdlglobal.com>

Publications principales (2005-2015)

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P. (2015). « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes ». *Revue Française de Pédagogie*. 190, janvier-mars.

Carré, P. (Dir.) (2016). « Autour de l'apprenance ». *Education Permanente*, 207.

Carré, P. & Caspar, P. (Dirs.) (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 3^{ème} édition (1^{ère} ed. 1999).

Carré, P. & Hiemstra, R. (Dirs.) (2013). *A Feast of Learning. International Perspectives on Adult Learning*. Charlotte, NC (USA) : Information Age Publishing.

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (Dirs.) (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : PUF.

Nagels, M. & Carré, P. (Dirs.) (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : EAC.



Thierry CHARTRIN

J'ai exercé pendant dix années en tant qu'éducateur spécialisé auprès de personnes en situation de handicap adultes avant de réorienter mon parcours professionnel vers la formation de travailleurs sociaux dispensée à l'ARIFTS (Association Régionale pour un Institut de Formation en Travail Social), établissement situé à Angers. Je suis actuellement responsable du service Recherche & Développement et de la formation CAFERUIS dans cet institut. Parallèlement, j'ai repris des études universitaires à l'UCO qui m'ont permis, en décembre 2015, de soutenir une thèse en Sciences de l'éducation intitulée « *Apprendre à vivre, c'est se savoir mortel. Récits épiphaniques d'autoformation existentielle* ». Mes travaux portent sur l'autoformation existentielle, les situations-extrêmes, l'hapax existentiel, les épiphanies, le sujet argentin. Depuis cette année, je suis également chargé d'enseignement à l'UCO Angers, Nantes et Arradon notamment sur les questions d'alternance, de handicap et de transitions. Membre du groupe Spiritualité et Éducation, je poursuis mes recherches autour de l'articulation entre la spiritualité et le processus d'autoformation existentielle.



Denis CRISTOL

Denis est surtout connu pour sa cuisine. Il est l'auteur d'un best-seller communal voire même cantonal « *Recettes d'un petit village en Languedoc* » dont les recettes servent à restaurer un prieuré du XXII^{ème} siècle. Il participe à la récolte d'une huile d'olive vierge AOC classée et ce faisant s'intéresse de près au développement et à la sauvegarde des territoires. L'huile et la cuisine ont à voir avec la formation. En effet il a entendu Pierre Caspar professeur émérite en formation des adultes au CNAM faire un parallèle entre les livres de recettes et l'ingénierie de formation. Effectivement certains ont des images, d'autres ont des proportions plus ou moins précises et laissent à la portée de chacun une marge de créativité. Quant à l'huile elle est fort utile pour mettre dans les rouages des groupes qui ont besoin de fluidité pour fonctionner de manière optimale. Et puis en France la nourriture porte la culture, celle de la formation aussi.

Denis Cristol, assure la direction de l'ingénierie du CNFPT et se passionne pour les façons d'enseigner et d'apprendre. Il est blogueur (<http://4cristol.over-blog.com/>) un cours en ligne gratuit sur l'innovation en formation est accessible), chercheur associé au CREF à Paris Ouest Nanterre, membre du comité scientifique de la revue Savoirs, co-responsable de la rubrique formation de la revue Personnel. Il est l'auteur de 10 ouvrages sur la formation, et plus spécialement intéressé par la formation des cadres et des managers. Il a exercé comme formateur auprès de publics de jeunes ou de demandeurs d'emplois, a monté des dispositifs complexes de formation pour des publics issus de l'industrie, du commerce ou de l'administration. Il a travaillé en cabinet dans une école d'ingénieur (le CESI) et à la chambre de commerce de Paris.

CRISTOL, D. (2016), *Les communautés d'apprentissage*. Paris : ESF

CRISTOL, D. (2015), *Humaniser la formation des dirigeants*. Paris : L'harmattan

CRISTOL, D. (2014), *Former se former et apprendre à l'ère du numérique*. Paris : ESF

Pascal CYROT

Pascal CYROT est Docteur en sciences de l'éducation. Il a travaillé tout particulièrement sur le lien entre relations sociales et apprentissages autodidactiques d'hier et d'aujourd'hui. A ce titre, sa thèse s'intitule « *Episodes et sociabilités autodidactiques* » (2009). Il a prolongé cette recherche en intégrant les réseaux sociaux virtuels (Autoformation et réseaux virtuels ou à la recherche des traces autoformatives dans les méandres réticulaires de Youtube, DMS, 2012) ou plus largement l'univers technologique (Autoformation, bibliothèques et numérique - Les sociabilités contemporaines, Editions des archives contemporaines, 2016) ou encore en s'intéressant aux objets d'apprentissage « *Illicites* » (Iceberg Slim, monographie d'un proxénète autodidacte, Chronique Sociale, 2013).



Laurent DE SUTTER

Laurent de Sutter est Professeur de théorie du droit à la Vrije Universiteit Brussel. Il a enseigné ou été chercheur invité à la Benjamin N. Cardozo School of Law, Yeshiva University (New York), Facultés Universitaires Saint-Louis (Bruxelles), Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), Käte Hamburger Koller « *Recht als Kultur* » (Bonn) et Waseda Institute for Advanced Studies (Tokyo). Il est l'auteur d'une dizaine de livres traduits en plusieurs langues, et explorant les liens entre droit, image et transgression, dont, récemment, « *Striptease, l'art de l'agacement* » (Le Murmure, 2015), « *Magic, une métaphysique du lien* » (Puf, 2015), « *Théorie du kamikaze* » (Puf, 2016), « *Quand l'inspecteur s'emmêle de Blake Edwards* » (Yellow Now, 2016). Il dirige les collections « *Perspectives Critiques* » aux Presses Universitaires de France, et « *Theory Redux* » chez Polity Press. Il est membre du Conseil scientifique du Collège International de Philosophie, et des comités de rédaction des revues « *Law & Literature* » et « *Décalages, An Althusser Studies Journal* ».



Noël DENOYEL

Noël Denoyel, maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université François-Rabelais de Tours, membre de l'équipe émergente « *Education, éthique, santé (EES)* » est responsable pédagogique du master « *Ingénierie et fonctions d'accompagnement en formation* ». Après une première publication en 1990 : *Le biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan* (Editions universitaires UNMFREO), il a soutenu une thèse en 1998 sur la « *raison expérientielle* ». Il a publié en 2007 avec J-P. Boutinet, G. Pineau et J-Y. Robin : *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (PUF) et en 2009 avec C. Guillaumin et S. Pesce : *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* (L'Harmattan). A l'issue d'une conférence de consensus sur « *L'alternance en questions* », il a publié l'article : « *Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle* » (2012, in *Revue Education Permanente* n°193), complété par « *La délibération : tournant interlocutif de l'expérience* » (2014, in *Revue Education Permanente* n°198) et récemment : « *Accompagnement collectif en recherche universitaire et pragmatique de l'interrogativité* » (2015, *Revue Education Permanente* n°205).



Christiane ETEVE

Christiane ETEVE, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, retraitée de l'Institut national de recherche pédagogique (devenu Institut français de l'éducation). Rédactrice de la revue *Perspectives documentaires en éducation* (1984-2004).

-mobilisée par les conditions de production et de circulation des savoirs entre recherche, formation et action.

-investie par la question des changements grâce aux lectures, aux médias et aux centres de documentation, de l'autoformation des élèves, des étudiants et des enseignants.

Co-présidente du Groupe d'étude et d'histoire de la formation des adultes (GEHFA).

Membre du Comité éditorial de Peuple et Culture

Membre du CA de l'Université populaire du 14^e à Paris

Publications

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, avec P. Champy, Retz, 2005

avec G. et J. Pastiaux, *La pédagogie*, Nathan, 2014 (Repères pratiques).



Pascal GALVANI

Pascal Galvani est professeur à l'Université du Québec à Rimouski. Ses recherches portent sur les processus d'auto-éco-formation à partir d'une méthode de recherche-formation fondée sur l'exploration phénoménologique et herméneutique des moments formateurs décisifs (kairos). Il coordonne la revue *Présence*, ainsi que la collection « Écologie et formation » aux éditions l'Harmattan.

Présences, revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales.



Théophile GROSS

A ce jour en master 1 de psychologie sociale et du travail à l'Université Catholique de l'Ouest, Théophile Gross a orienté sa formation vers le parcours Accompagnement des Parcours et Transitions professionnelles et projette de travailler au contact des entreprises et des ressources humaines.

Ayant suivi des études de musique et musicologie, Théophile Gross n'est pas novice dans les questions de l'écoute et du temps, et il souhaite aujourd'hui mettre un point d'honneur à mieux saisir ces dimensions.

Suite à la découverte d'ouvrages traitant du temps et de la société, il a décidé d'en faire son objet d'étude au cours de sa formation. C'est donc avec un certain engouement qu'il participe à ce colloque.



Claire HÉBER-SUFFRIN

Cofondatrice, avec son mari Marc, des **Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®** (RERS) dont elle contribue à animer le développement depuis quarante cinq ans, militante pédagogique, associative, syndicaliste et politique. Titulaire d'un doctorat en psychosociologie des groupes en éducation et en formation. Elle a été institutrice et formatrice d'adultes (enseignants, travailleurs sociaux, formateurs, animateurs de Réseaux). Elle a co/animé un DURF, avec G. Pineau et P. Galvani (convention entre l'Université de Tours et le Mouvement des RERS) de 1995 à 2001 ; ouvrage collectif, 2004 : *Quand l'université et la formation réciproque se croisent*, L'Harmattan. Elle a participé à divers ouvrages sur la pédagogie et la formation, comme : *Être formateur*, de Bernard Liétard. Depuis 1981, elle est **auteur, co-auteur et coordinatrice d'ouvrages** concernant les RERS, la réciprocité et les réseaux en formation et leurs croisements avec des questions de société. Exemples. Avec G. Pineau, 2000 : *Réciprocité et réseaux en formation*, Education permanente N° 144. Chez Chronique sociale : 2011, *Penser, apprendre, agir en réseaux* ; 2011, *Parler sur la réciprocité, vivre la solidarité* ; 2013, *Plaisir d'aller à l'école* ; 2014, *Donner, recevoir des savoirs, quand la République reconnaît la réciprocité* ; 2016, *Apprendre par la réciprocité + Des outils pour apprendre par la réciprocité*.



Didier HERVE

Didier HERVE est magicien depuis 27 ans, il se produit principalement dans les régions ouest de la France, en close-up (magie rapprochée) ou en scène (arbres de Noël, fêtes d'école, assemblées générales ou réunion de famille) pour des particuliers, des associations, des comités d'entreprise, ainsi que sur le bateau-croisière l'Hirondelle depuis une douzaine d'années.

Il fait partie depuis 31 ans du groupe de recherche-action GRIDEL au sein de la société Emanence à Angers, ce qui l'a amené sur sollicitation de Christian HESLON à croiser ces deux expériences pour vous présenter un intermède lors de vos cogitations sur l'accélération...



Christian HESLON, PhD

*Maître de conférences en psychologie, UCO-Angers (France), LPPL (EA 4638) & LPS-DT (EA 1697)
Member of the UNESCO Chair Lifelong Guidance and Counselling (Wrocław, Poland)
Rédacteur en chef de la Revue PIPER : Psychologie Internationale. Pratiques et Recherche (FIUC, Paris)
Membre du Conseil Scientifique du Gérontopôle des Pays de la Loire (Nantes, France)*

Psychologue des âges de la vie, Christian Heslon a d'abord exercé comme clinicien en institutions gériatriques et en établissements pour personnes adultes handicapées mentales, avant de se faire psychosociologue auprès des professionnels de l'accompagnement et du soin concernés par les temps critiques de la vie, depuis la naissance jusqu'à la mort. Devenu, après sa Thèse, maître de conférences à l'UCO où il a dirigé l'Institut de Psychologie & Sociologie Appliquées (IPSA) de 2009 à 2014, il a notamment publié *Psychologie de l'anniversaire* (Dunod, 2007), *Accompagner le grand âge* (Dunod, 2008, rééd. 2015), *Vie plus longue <Mode d'emploi>* (Cultures & Sociétés, 2011) et *Où sont passés les adultes ?* (Téraèdre, 2009). La problématique de l'âge croisant celle de l'inscription du temps dans le corps, c'est logiquement qu'il s'est proposé pour organiser à l'UCO-Angers ce 9^{ème} Colloque International sur l'Autoformation consacré à « la société de l'accélération ». Comment, en effet, maintenir aujourd'hui, corporellement, symboliquement et réellement, suffisamment d'attention au Monde, aux autres et à soi-même pour continuer à « apprendre ensemble » tout au long de nos avancées en âge accélérées ? À défaut de réponse, trois de ses maîtres à penser en la matière, Jean-Pierre Boutinet, Philippe Carré et Gaston Pineau, seront présents à ses côtés pour en débattre.



Emmanuel KESSOUS

Emmanuel KESSOUS est professeur de sociologie à l'Université de Nice-Sophia Antipolis, chercheur au GREDEG et chercheur associé au GEMASS. Il a travaillé pendant treize ans au centre de recherche et développement de France Télécom (Orange labs) où il animait la communauté SHS. Il a coordonné de nombreux ouvrages collectifs et numéros de revue dans les domaines de la sociologie économique et de la sociologie du numérique. Parmi celles-ci, nous pouvons citer *Le travail avec les technologies de l'information* (Hermès, 2005, avec J-L Metzger), *La sécurité dans un monde numérique* (Annales des télécommunications, 2007, avec S. Proulx), *La consommation et la protection de l'environnement* (l'Harmattan, 2011 avec S. Barrey), *Le travail ordinaire de la sécurité* (Réseaux, 2012, avec J. Denis), *La fabrique de la vente* (Presses des Mines, 2014, avec A. Mallard). En 2012, il publie aux éditions Armand Colin, *L'attention au monde. Sociologie des données personnelles à l'ère numérique*. À l'université de Nice-Sophia Antipolis, il est co-responsable de la double licence de sociologie et d'économie et de la spécialité de master 2 « sociologie et ergonomie des technologies numériques ».



Pierre LANDRY

Pierre Landry est expert dans le domaine de l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation. Il a dirigé le projet DIANE, logiciel d'aide à la création de didacticiels, à l'Agence de l'Informatique. Il a présidé l'Observatoire des Technologies pour l'éducation en Europe. Il a présidé l'A-GRAF regroupant des chercheurs autour de la notion d'autoformation. Il participe à des travaux de recherche du Séminaire de l'industrialisation de la formation (SIF), du groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF), du LERIF (Les Études et Recherches Internationales en éducation et Formation). Il a contribué à la création du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie dont il est le secrétaire général. Il y assure une fonction de veille et de publication (site Web). Il est coauteur des ouvrages *Cyberespace et formations ouvertes* (direction S. Alava), Bruxelles : De Boeck, 2000 ; *Autoformation et enseignement supérieur* (direction B. Albéro), Paris : Hermès, 2003 ; *Penser la relation expérience-formation* (direction H. Bézille, B. Courtois), Lyon : Chronique Sociale, 2004 ; *Le e-learning* (direction M. Bernard), Paris : L'Harmattan, 2005 ; *Pratiquer la reconnaissance des acquis* (direction B. Liétard, A. Piau, P. Landry), Lyon : Chronique Sociale, 2016 et *Industrialiser l'éducation* (direction P. Moeglin), Paris : PUV, 2016



Olivier LAS VERGNAS

Olivier Las Vergnas est professeur à l'Université de Lille - Sciences et Technologies (Lille 1). Il en est Vice-président délégué à la culture et au patrimoine scientifique et y dirige le département des Sciences de l'éducation et de la Formation des adultes. Il y anime également le pôle de recherche FILS (formations, insertion langues et sciences) au sein de l'équipe de recherche CIREL Trigone (EA 4354) tout en étant également directeur de recherches invité au sein de l'équipe « apprenance et formation des adultes » à l'Université de Paris Ouest-Nanterre --La Défense (CREF - EA 1589).

Ses principaux objets de recherche sont les effets de la catégorisation scolaire en « scientifique » ou non et sa transgression, en particulier dans le cadre de collaborations entre profanes et chercheurs académiques, comme cela est le cas des scientifiques amateurs, des malades co-chercheurs en santé et dans les situations d'épidémiologie populaire.

Olivier Las Vergnas a aussi exploré ce champ en tant que spécialiste de l'analyse des données et astrophysicien, praticien-chercheur dans le champ de la médiation scientifique et des sciences dites collaboratives : il est président de l'association française d'astronomie, créateur des « Nuits des étoiles » ainsi que créateur des Cités des métiers et de la Cité de la Santé à La Villette - Universcience à Paris et président d'honneur du réseau international des Cités des métiers. Il est également romancier, auteur de romans d'anticipation sociale traitant en particulier d'intelligence artificielle et de génération romanesque.

Dernier ouvrage paru en sciences de l'éducation

Jouet E., Las Vergnas O. et Noel-Hureau E. [dir.] (2014). *Nouvelles coopérations réflexives en santé*. Paris : Editions des archives contemporaines, 270 p.



Victor LE CHUITON

Étudiant en master de psychologie sociale et du travail – Université Catholique de l'Ouest (Angers).

Victor Le Chuiton se destine à une carrière dans les domaines de la formation et de la recherche. Cette passion lui est venue notamment de ses stages effectués auprès d'organismes de recherche et de formation d'orientation psychosociologique, au cours de ses années universitaires. Ses nombreux engagements associatifs locaux et nationaux, notamment en tant que secrétaire général ou encore formateur d'associations, ont éveillé en lui une curiosité insatiable, mobilisant son intérêt dans l'échange et le partage des savoirs.

Assistant Christian Heslon dans l'organisation du 9^{ème} colloque International sur l'Autoformation, c'est tout naturellement qu'il a saisi l'occasion de présenter ses travaux et réflexions sur la révolution informatique de l'accès au savoir et de la coopération.



Laure LÉGER-CHORKI

Laure Léger est Maître de Conférences en psychologie cognitive à l'université de Paris Ouest-Nanterre la Défense. Elle co-dirige le master de Psychologie Cognitive et Technologies de l'université Paris Ouest qui forme des psychologues spécialisés dans les apprentissages médiatisés par les nouvelles technologies. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'étude de l'orientation attentionnelle. Plus particulièrement les études menées tentent de découvrir les déterminants sémantiques et individuels de l'orientation de l'attention pour d'une part modéliser ce processus cognitif et d'autre part pour les appliquer à la conception des documents électroniques complexes comme les sites web, les documents multimédias... L'objectif est alors d'appliquer les résultats de recherches fondamentales à un matériel beaucoup plus écologique pour en améliorer l'utilisabilité (l'ergonomie) et l'efficacité quand il s'agit de systèmes dédiés aux apprentissages. Ses recherches ont fait l'objet de publication dans des revues internationales de psychologie cognitive et de psychologie appliquée. Laure Léger est auteure de deux ouvrages parus chez Dunod : « Manuel de psychologie cognitive » (2016) et « L'attention » (2016).



Aude MERLET

Aude Merlet est étudiante en Master 2 de psychologie sociale et du travail à l'UCO à Angers. Inscrite dans le parcours accompagnement des transitions et des parcours professionnels, elle accorde de l'importance à l'autonomie en s'appuyant sur le courant humaniste. Intervenant actuellement dans un EHPAD, elle réalise une enquête sur les risques psychosociaux et anime des groupes de discussion autour de ce thème. A travers son mémoire de recherche, Aude s'est intéressée tout particulièrement à l'impact des compétences développées par les étudiants dans un cadre associatif d'Ecoles d'enseignement supérieur sur le processus de recrutement en entreprise : valorisation, représentation et reconnaissance.

Forte de ces expériences en animation et en associations étudiantes et sportives, Aude a participé à différents projets.

Elle est aujourd'hui à la recherche d'un second stage afin de valider son master.



Anne MULLER

Anne MULLER est docteure en sciences de l'éducation, chercheuse associée au laboratoire CREF, EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, cadre supérieure de santé à l'Institut de formation des cadres de santé Ile de France.

Impliquée dans des réseaux de recherche, membre de l'Association de recherche en soins infirmiers et de Résidoc, réseau des infirmiers docteurs en sciences, ses travaux de recherche porte sur les apprentissages informels que les infirmiers réalisent au cours de leur pratique quotidienne.

Muller, A. (2016). *Les savoirs professionnels infirmiers*. Paris : Séli Arslan.

Muller, A. (2016). Apprenance et apprentissages infirmiers informels. *Education permanente*, (207), 43-48.

Gaudry-Muller, A. (2015). Le *care* dans les soins et dans la pratique d'apprentissage infirmier informel. *Recherche en soins infirmiers*, (122), 44-51.

Carré, P. & Muller, A. (2014). Les apprentissages professionnels informels à la découverte du continent englouti. In Bourgeois, E. & Enlart, S. (Dir.), *Apprendre dans l'entreprise*. (pp.79-88). Paris : PUF.

Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, (32), 13-59.



Marc NAGELS

Marc Nagels est chercheur en sciences de l'éducation, associé au CREAD, université de Rennes 2. Ses recherches croisent la théorie sociale cognitive, théorie de l'agentivité et de l'auto-efficacité, avec la conceptualisation dans l'action. Il interroge la place du sujet, sujet stratège et doté d'un « pouvoir d'agir », en interaction avec son environnement.

Les travaux de recherche sont situés principalement en santé publique, autour des formations paramédicales et sur l'éducation thérapeutique du patient.

En dehors de la recherche, mais en confrontation avec celle-ci, il conduit depuis 2010 une activité de conseil international et de formation dans les secteurs des formations supérieures professionnelles, du paramédical, du travail social et de l'économie sociale et solidaire. Son positionnement se situe à l'interface entre recherches en didactique professionnelle et développement des équipes de professionnels.

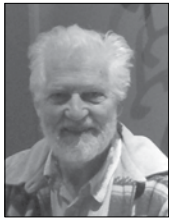
Nagels, M. & Carré, P. (dir.) (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Éditions des archives contemporaines. 166 p.

Pécaud, S., & Nagels, M. (2016). L'autoformation comme activité. *Savoirs*, (39), 89-104.

Nagels, M., & Nagels, R. (2015). Comprendre et apprendre le soin à travers les séries télévisées, en France et au Liban. *Phronésis*, 4,(3),35-49.

Nagels, M. (2016, à paraître). Analyse des pratiques versus analyse de l'activité. Quelle efficacité en institut de formation de cadres de santé ? *Apprentissage et formation, revue du REFA, USEK Liban*.

Gérard, L., & Nagels, M. (2016, à paraître). Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles. *Recherches en éducation*,



Gaston PINEAU

En 1983, Gaston Pineau, responsable de recherche à la Faculté de l'Éducation Permanente de l'Université de Montréal, publie avec une québécoise, Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* (rééd. 2012). En 1991, enseignant-chercheur à l'Université de Tours, il co-fonde le Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GREF). Ensuite dans la dynamique de structure légère et réseau dense de ce groupe, son trajet est ponctué de productions sur l'autoformation : *L'autoformation en chantiers et Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences* dans Éducation Permanente, 1995, No122. *L'autoformation et les histoires de vie professionnelles* dans L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000 (Foucher Rolland (coord.. 2000), *La recherche internationale sur l'autoformation : une recherche jeune, éclatée en transition paradigmatique* dans L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques (Moisan, Carré, 2002). *Autoformation et approche ternaire* dans Formation et transdisciplinarité (Paul, Pineau, 2005). *Autoformation mondialquante, voyage et passage à la retraite.* » dans Éducation Permanente, 2011, No 186. *L'autoformation : une rencontre à jouer avec la mondialisation* dans Le Journal des Psychologues, no 321 Oct. 2014.

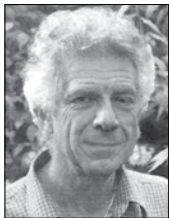


Gilles PINTÉ

Gilles Pinte est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Bretagne Sud.

Ses travaux de recherche portent sur les dispositifs de formation continue et particulièrement sur la validation des acquis de l'expérience. Il dirige la Revue internationale d'ethnographie.

Dernier article : « Une VAE à l'université, et après ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32-2 | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016. URL : <http://ripes.revues.org/1081>



Daniel POISSON

Daniel Poisson professeur de Sciences de l'Éducation honoraire à l'Université de Lille à participer comme formateur, formateur de formateur, concepteur et animateur de dispositifs de formation d'adultes, puis comme enseignant chercheur et directeur de recherche au laboratoire CIREL-Trigone à toute l'aventure du CUEEP de Lille.

Ses contributions au champ de l'autoformation éducative sont nombreuses et portent en particulier sur l'ingénierie des dispositifs de formations ouvertes à visée autonomisante.

Il poursuit actuellement des activités militantes dans le domaine de l'éducation populaire et de l'éducation au développement et à la solidarité internationale.

Bibliographie

Carré P., Moisan A., Poisson D. (1997), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF (épuisé)

Clénét J., Poisson D., (Coord)(2005), *Complexité de la formation et formation à la complexité*, L'Harmattan, Paris

Carré P., Moisan A., Poisson D. (dir)(2010), *L'autoformation : Perspectives de recherches*, Paris, PUF

Maubant P., Clénét J., Poisson D. (dir)(2011), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : Les apports de la formation des adultes*, Presse de l'Université du Québec, Québec, Canada

Clénét J., Maubant P., Poisson D. (coord)(2012), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, L'Harmattan, Paris



Juliette ROBICHON

Étudiante en première année de Master en psychologie sociale et du travail, Juliette Robichon suit le parcours Accompagnement des Transitions et Parcours Professionnels à l'Université Catholique de l'Ouest. Elle s'est tournée vers cette formation afin de mieux comprendre le comportement des individus en société, dans le but de les accompagner sur des situations de changements, de tensions, de conflits, ou de souffrance au travail. Intriguée par les mutations de la société actuelle, elle montre un vif intérêt pour l'étude de leurs conséquences au travail, ainsi que dans la vie quotidienne.



Dominique SERRA-COATANEA

Mme Dominique SERRA-COATANEA, est enseignante-chercheur en théologie morale et éthique économique, sociale et politique à l'Université catholique de l'Ouest à Angers. Elle a été nommée Doyen de la Faculté de théologie le 1^{er} septembre 2016. Diplômée de Sciences-po Paris elle fut responsable des Ressources Humaines durant 15 ans. Elle a soutenu une thèse de doctorat en théologie morale au Centre Sèvres, Facultés Jésuites à Paris, le 26 novembre 2013, qui portait sur le défi actuel du Bien commun dans l'enseignement social de l'Eglise à la lumière de l'œuvre du père Gaston Fessard, s.j. (1897-1978). Elle fut directrice du Centre de Recherche en Entrepreneuriat Social (CRESO) au sein de l'Université catholique de Lyon de 2013 à 2015. Ses recherches portent sur la question du bien commun dans l'éthique sociale, politique et économique, le défi écologique et environnemental, les liens entre entreprises et religions. Elle est titulaire de la chaire Pax Christi France créée en 2016 au sein de la faculté de théologie de l'UCO et membre de la chaire Jean Bastiaire- Pour une approche chrétienne de l'écologie (UCLy) depuis sa fondation en janvier 2015.

Dernier ouvrage paru :

SERRA- COATANEA Dominique, *Le défi actuel du Bien commun dans la doctrine sociale de l'Église. Etudes à partir de l'approche de Gaston Fessard s.j.*, Ed. LIT-VERLAG, coll. Etudes de théologie et d'éthique, vol.10, Zurich, 2016



Photo : Nathan Koff

Gilles VERNET

Ancien trader, Gilles Vernet a travaillé dans les années 90 dans les plus grandes banques internationales. Vivant à un rythme frénétique, il a tout quitté en 2001 après avoir appris que sa mère était atteinte d'une maladie incurable.

Ce saut dans le vide l'a emmené à se recentrer sur ses passions : l'écriture et la transmission. Il a écrit des scénarii pour la télévision (dont Joséphine Ange Gardien) et s'est lancé dans une carrière d'instituteur.

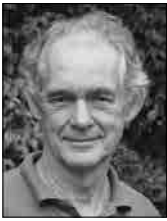
Passionné de longue date par la question du temps et du développement exponentiel de la modernité, c'est la lecture du livre « *Accélération* » d'Hartmut Rosa qui l'a décidé à réaliser un film sur ce sujet. Pour la première fois, un livre proposait une analyse philosophique de ce phénomène dont ses années dans la finance lui avaient montré en même temps le pouvoir et l'absurdité.

En partageant ses interrogations avec ses élèves, il a été sidéré par la justesse de leurs réflexions et a décidé de filmer cette classe multiculturelle, symbole de l'école Républicaine, qui livrait une image bien plus optimiste que celle véhiculée parfois par les médias.



Nathanaël WALLENHORST

Nathanaël Wallenhorst est Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO) et membre de PESSOA (UCO) et d'EXPERICE (Universités Paris 13 et Paris 8). Il est l'auteur de *L'école en France et en Allemagne* (Peter Lang, 2013), *Refonder l'école* (2015, Feuillage, Audiolivres). Ses recherches actuelles portent sur l'éducation en anthropocène, après avoir publié récemment des articles sur l'éducation au politique : « L'étudiant face à la désorientation » (in *Les transitions en contexte scolaire*, PUR, 2015) ; « De la citoyenneté existentielle à la reconfiguration du politique » (*Revue des Sciences Sociales*, n°55, 2016) ; « Apprendre le monde ou apprendre à vivre ? » (*Chemin de formation*, n°20, 2016) ; « De la *Bildung* à la citoyenneté existentielle » (*Le Sociographe*, HS, 2016) ; « Politique et éducation en anthropocène » (*Raisons politiques*, n°62, 2016) ; « L'émancipation éducative comme posture paradoxale » (avec Robin et Boutinet, *Recherches et éducation*, n°15, 2016) ; « Une pédagogie de l'engagement face à la désorientation » (avec Robin, *RIPES*, 2016) ; « Du déclassement dans l'expérience juvénile à une éducation au politique » (in *Projet et accompagnement empêchés*, 2017, Téraèdre, 2017 à paraître) ; « Education au désaccord et apprentissage de l'hospitalité » (in *La valeur du désaccord*, Editions du CNRS, 2017 à paraître).



Christoph WULF

Christoph Wulf, Docteur en Philosophie, est professeur d'anthropologie et de philosophie de l'éducation ainsi que le cofondateur du Centre interdisciplinaire d'Anthropologie historique de l'Université libre de Berlin. Il est également membre du groupe de recherche « InterArts », du centre de recherche collaborative (SFB) « Culture de la Performance » et du Centre d'excellence « Langage de l'émotion » à l'Université libre de Berlin. Il fut nommé Professeurs Honoris Causa à l'Université de Bucarest pour ses travaux en Anthropologie, Vice-directeur de la Société d'Anthropologie historique, fondateur de la commission d'anthropologie de l'éducation de la société allemande pour les sciences de l'éducation, vice-président de la commission allemande pour l'UNESCO. Ses livres sont traduits dans plus de 15 langues.

Domaine de recherche : Anthropologie historique et anthropologie de l'éducation, mimésis, esthétique, éducation interculturelle, performativité et rituel, émotions, imagination.

Séjour en tant qu'invité et professeur invité

Université de Stanford, Etats-Unis; Université d'Amsterdam, Pays-Bas; Institut d'éducation de l'Université de Londres, Royaume-Uni ; Faculté d'éducation et Institut d'éducation de l'Université de Stockholm, Suède ; Université européenne de la paix de Stadtschlaining, Autriche; Fondation San Carlo de Modène, Italie; Institut Universitaire de France; Université de Paris Nanterre, Université de Paris Saint-Denis, Université de Paris Diderot, Université de Paris Jussieu; Université de Lille, France; Université de Tokyo, Japon ; Université de Kyoto, Japon; Centre internationale de recherche pour les études culturelles (IFK), Vienne ; Université de San Petersburg ; The Anthropological Survey India (Mysore) ; JNU (New Delhi).

Publications récentes (sélection):

Mimesis. Culture, Art, Society (en collaboration avec Gunter Gebauer), University of California Press: 1995 (Edition française au Cerf, Paris 2005); *Education in Europe. An Intercultural Task* (ed.), Münster/New York: 1995; *Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities* (ed.), Münster/New York: 1998; *Spiel-Ritual-Geste* (en collaboration avec Gunter Gebauer), Reinbek: 1998 (édition danoise, 2001; édition française, 2004); *Ethnosociologie des échanges interculturels* (en collaboration avec Pascal Dibie), Paris : 1998; *Bild, Bilder, Bildung*, (en collaboration avec Gerd Schäfer, eds.), Weinheim: 1999; *Logik und Leidenschaft* (en collaboration avec Dietmar Kamper, eds.), Berlin: 2002 ; *Traité d'anthropologie historique: Philosophies, cultures, histoires* (ed.), Paris : 2002 (édition allemande 1997; édition japonaise 2008; édition chinoise en préparation ;

Corpo, cosmo, cultura. Enciclopedia antropologica (ed.), Milan : 2002;

Anthropology of Education, Münster/New York : 2002 (édition française 1999; allemande 2001; espagnole 2004; portugaise 2005); *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen : 2001 (édition française 2004 ; édition anglaise 2010); *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*, Reinbek: 2004 (édition russe et hongroise 2007, édition espagnole 2008; édition arabe et turque 2009; édition anglaise, italienne, française, japonaise et chinoise en préparation); *Bildung im Ritual* (ouvrage collectif), Wiesbaden: 2004. *Die Kultur des Rituals* (en collaboration avec Jörg Zifras, eds.), München : 2004; Revue *Hermès* n°43, 2005: *Rituels ; Ikonologie des Performativen* (en collaboration avec Jörg Zifras, eds.). München: 2005 ; *Zur Genese des Sozialen*, Bielefeld : 2005 (édition russe 2009); *Dynamics and Performativity of Imagination. The Image between the Visible and the Invisible* (en collaboration avec Bernd Hüppauf, eds.), New York et al : Routledge :2009 (édition allemande 2006); *Tanz als Anthropologie* (en collaboration avec Gabriele Brandstetter, eds.), München : 2007; *Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité*, Paris : 2007; *Anthropologie kultureller Vielfalt*, Bielefeld : 2006; *Lernkulturen im Umbruch*. Wiesbaden : 2007;

Mythen des Bluts (en collaboration avec Christina von Braun, eds.), Frankfurt/M.: 2007 ;

Pädagogik des Performativen (en collaboration avec Jörg Zifras, eds.), Beltz : 2007 ; *Pädagogische Theorien des Lernens* (avec Michael Göhlich et Jörg Zifras, eds.), Weinheim: 2007/2014 ; *Children, Development and Education : Cultural Historical, Anthropological Perspectives* (et al., eds.) New York et al. : Springer 2011 ; *Images of the Body in India* (with Michaels, eds) London et al. : Routledge 2011 ; *Emotions in Rituals and Performances* (with Michaels, eds.) : London et al. : Routledge 2012 ; *Das Rätsel des Humanen*. München : Wilhelm Fink 2013 ; *Anthropologie de l'homme mondialisé : CNRS Édition* 2013 ; (avec Zifras, eds.) *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer 2014; *Exploring the Senses* (with Michaels, eds.) : London et al. : Routledge 2014 ; *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*, Bielefeld : transcript ; (avec Isabel Capeloa Gil, eds.) : *Hazardous Future. Disaster, Representation and the Assessment of Risk*. Berlin : de Gruyter 2015.

Co-éditeur du „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (Journal des Sciences de l'éducation) et de la série „Historische Anthropologie“ (années 1988 et suivantes), „European Studies in Education“ (1995 et suivantes), „Pädagogische Anthropologie“ (1996 et suivantes);

Directeur de „Paragrana“. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie (1992 et suivantes); Membre de rédaction de plusieurs périodiques internationaux.



Hommage à Bertrand SCHWARTZ Fondateur de l'autoformation éducative

Décédé le 30 juillet 2016

Daniel POISSON et Gaston PINEAU

En 1973 Bertrand Schwartz publie dans « L'Education demain » un chapitre fondateur de l'autoformation éducative « Vers l'autoformation assistée, autoformation, auto-évaluation et autonomie ».

Nous évoquerons à travers cet hommage comment sa pensée et surtout ses actions ont fécondée depuis cette date la longue marche vers l'autonomie en formation.

Bertrand Schwartz (26 février 1919 - 30 juillet 2016)

Éléments de biographie professionnelle

Ancien élève de Polytechnique et du corps des Mines, Il débute sa carrière à l'École des Mines de Nancy. Professeur en 1948, directeur technique en 1954 et directeur de 1957 à 1966, il y réforme la pédagogie. Après une écoute des industriels, il introduit les statistiques et l'informatique dans les cursus et reforme profondément les cours magistraux au profit de méthodes interactives et participatives.

Il se consacre ensuite à la formation des Adultes en dirigeant (1960-1972) le CUCES de Nancy (Centre universitaire de coopération économique et sociale), en créant et dirigeant (1963-1968) l'INFA (Institut national pour la formation des Adultes) et comme conseiller à l'Éducation permanente auprès du ministère de l'Éducation nationale (1969-1974).

En 1974, nommé professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris IX – Dauphine, il développe la pédagogie par objectifs et la méthodologie de recherche action.

En 1981, Pierre Mauroy le charge de rédiger un rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté, qui débouche sur la création du réseau des missions locales, qu'il met en place avec une petite équipe. Délégué interministériel à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté (1983-1984). Il codirige avec et Anne de Blignières Légeraud, une recherche-action sur les nouvelles qualifications et l'insertion professionnelle des jeunes de très faibles niveaux.

Membre du Conseil économique et social en 1985. Il y sera nommé à nouveau de 1989 à 1994.

De 1986 à 1988, Bertrand Schwartz est chargé par le Conseil régional Nord – Pas-de-Calais, de lancer l'opération « Requalification d'ouvriers spécialisés dans les usines », basée sur l'étude collective des dysfonctionnements, en trouver les causes et proposer des solutions pour y remédier, notamment en matière de requalification et de développement des compétences.

De mai 1988 à mars 1993, il est appelé comme chargé de mission au ministère du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

En 1989, l'Université de Louisville (Kentucky) lui décerne le premier Prix international Grawemeyer pour l'éducation. Ce prix incita Bertrand Schwartz à créer l'association Moderniser sans exclure (MSE). MSE anime à partir de 1992 une démarche intitulée « les automédiatisations ». Cette recherche-action part du principe que « *ce sont ces mêmes personnes qui peuvent le mieux parler de leurs difficultés et que leurs propositions peuvent alimenter avec pertinence une réflexion collective* ». De 1997 à 2004, Bertrand Schwartz mène avec MSE - et en partenariat avec Marie Le Gallet Françoise Gautier-Étié du Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) - une recherche-action collective en direction des agents locaux de médiation sociale (ALMS). Ces postes d'ALMS dans le cadre du projet Nouveaux services et emplois jeunes.

En 2007, il participe à une recherche-action collective lancée par le SYNAMI (Syndicat national des métiers de l'insertion) - CFDT, pour donner un nouvel élan au réseau des Missions locales.

Bertrand Schwartz est reconnu comme l'un des spécialistes français des questions de formation professionnelle continue. Il a œuvré tout au long de sa vie pour développer l'innovation pédagogique en prenant en compte la personne dans sa globalité, en donnant une grande importance à l'alternance et avec une volonté constante de travail en partenariat. Bertrand Schwartz est docteur honoris causa des Universités de Genève, Montréal, Bologne et Louvain-la-Neuve)

Présentation de la chaire UNESCO

« Conseil en orientation tout au long de la vie »

La Chaire UNESCO « Conseil en orientation tout au long de la vie » a été créée à l'Université de Wrocław (Pologne) en 2013. Cette chaire – animée par le Pr. Jean Guichard – défend l'idée que les interventions d'accompagnement en orientation (éducation, guidance, counseling, etc.) doivent préparer les personnes et les collectifs à contribuer à atteindre les objectifs définis par les Grandes Organisations Internationales (ONU, UNESCO, BIT, UNICEF) et tout particulièrement ceux du « programme 2030 de l'ONU pour un développement durable ». En conséquence, cette chaire vise à promouvoir par des recherches, des enseignements et des innovations méthodologiques, le développement d'interventions d'accompagnement à l'orientation visant à aider les personnes et les collectifs à contribuer à un développement durable et à la construction d'une économie mondiale humaine, par des activités décentes de travail.

Depuis sa création, la chaire a organisé différentes manifestations et notamment, chaque année, une conférence internationale. Elle a publié un ouvrage intitulé : *Counselling and dialogues for sustainable human development* (aux éditions Wyd. Adam Marszałek à Toruń en Pologne). Un second livre est en préparation pour les Editions Springer. La Chaire est parvenue à construire un réseau UNESCO – UNITWIN (University Twinning and Networking Scheme) établissant des relations, et jumelant officiellement dans le cadre de l'UNESCO, 17 Universités d'Afrique, d'Amérique du Nord, d'Amérique du Sud et d'Europe. Ce réseau, dont fait partie l'Université Catholique de l'Ouest, commencera ses travaux en 2017.

Plus d'informations sur le site : unesco.uni.wroc.pl/en/

Presentation of the UNESCO Chair on

“Lifelong Guidance and Counselling”

The UNESCO Chair on “Lifelong Guidance and Counselling” was created at the University of Wrocław (Poland) in 2013. This Chair – coordinated by Pr. Jean Guichard – argues that the life and career design interventions (career education, vocational guidance, career counseling, life design dialogues, etc.) must prepare people to contribute to achieving the objectives set by the great International Organizations (UN, UNESCO, ILO, UNICEF) and more specifically those of the “2030 UN Agenda for sustainable development”. Accordingly, the Chair aims to promote, by research, teaching and methodological innovations, a development of life and career design interventions that help individuals and collectives to contribute to sustainable development and to construct a humane global economy by decent working activities.

Since its inception, the Chair has organized various events including an international conference each year. It has published a book entitled: *Counselling and dialogues for sustainable human development* (Wyd Adam Marszałek Publishing in Toruń, Poland.). A second book is in preparation for Springer Publishing. The Chair has managed to set up a UNESCO - UNITWIN network (University Twinning and Networking Scheme) that builds relationships, and officially connects within UNESCO, 17 universities from Africa, North America, South America and Europe. This network, which includes l'Université Catholique de l'Ouest, will begin work in 2017.

More information on the site: unesco.uni.wroc.pl/en/



L'autoformation comme attention à l'existence.

Table-ronde autour de l'œuvre de Bernard HONORÉ

Animée par G. PINEAU, P. GALVANI, N. WALLENHORST et T. CHARTRIN,
avec la présence de B. HONORÉ

Apprendre ensemble dans la société de l'accélération : questions pour l'éducation, le travail et la santé entraîne à prendre le temps d'ouvrir – ensemble – les horizons temporels et existentiels de la formation. C'est l'objectif de cette table ronde sur l'œuvre pionnière de Bernard Honoré qui depuis cinquante ans, se développe au croisement de la formation et de la santé, du professionnel et de l'existentiel à conjuguer à tous les âges de la vie.

Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité ouvre cette œuvre en 1977. Elle est suivie en 1980, par *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Plus du tiers de ses ouvrages (7 sur 20) explore l'œuvre de formation comme ouverture à *L'existence* (1992). Les deux autres tiers se partagent entre *L'œuvre de santé* (1992), *le soin en perspective. Au cœur d'un humanisme humanisant* (2009) et un ancrage philosophique et anthropologique profond avec *Sens de la formation, sens de L'être. En chemin avec Heidegger* (1990). Mais aussi *Ouverture spirituelle avec Bergson et Teilhard de Chardin* (2009). (Cf. Survol...)

Psychiatre et fondateur en 1964 de l'Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques (IFEPP), Bernard Honoré appartient à la première génération de chercheurs-acteurs-formateurs pionniers qui, même avant la loi de 1971, a eu le grand défi d'initier une formation continue qui ne soit pas la reproduction aliénante d'une école à perpétuité. Modestement, il situe son parcours aux marges des courants de pensée dominants, académiques et professionnels. Plus dynamiquement, je le situerais plutôt aux frontières avancées des institutions et des mouvements existentiels émergents. C'est une tête de pont originale, transdisciplinaire et transprofessionnelle d'une révolution paradigmatique en formation. Le feu de l'action créatrice le brûle autant que celui de la réflexion. L'IFEPP a regroupé pendant des décennies quatre écoles : l'École de formation de formateurs, l'École de formation au conseil familial et conjugal, l'École parisienne de Gestalt et l'École française de psychodrame et méthodes de groupe. Et cette ingénierie créative s'est nourrie et a nourri une pulsion réflexive qui lui a fait produire une vingtaine d'ouvrages de conceptualisation.

Ses dernières années de retraite sont les plus prolifiques. Le recul apporté permet de précieuses boucles réflexives heuristiques autopoïétiques : *La mise en perspective formative. À l'épreuve d'une rétrospective existentielle*. (2012). Rien que cette dernière année 2016 voit l'édition de trois ouvrages. *Soigner, former, se former. Cultiver ensemble les possibilités de la vie*, résonne fortement avec la thématique de ce colloque. *Autobiographie institutionnelle et expérientielle d'une pensée de la formation. Une histoire de l'IFEPP (1964-2000)* est dédicacée au GRAF. Conscient que le retour réflexif sur sa vie professionnelle est une stratégie intégrative et mettant en œuvre de façon concentrée et accélérée un mouvement d'autoformation, il dédie cet ouvrage au Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF), dont ce colloque est la 9^{ème} manifestation internationale. Le troisième, *Produire sa vie et son histoire. Résonances philosophiques* explicite les reliances existantes, à travers et au-delà les divisions disciplinaires et professionnelles, entre les philosophies de la vie et les histoires de vie en formation.



L'œuvre de Bernard Honoré, qui court sur plus d'un demi-siècle, capitalise donc des acquis expérimentiels et conceptuels d'autant plus précieux qu'ils correspondent à la période fondatrice, effervescente, de l'éducation permanente. Acquis obsolètes et dépassés, ou au contraire acquis fondateurs ?

Pour juger, faut-il encore les connaître et les reconnaître. Leur prêter attention. C'est l'objectif de cette table ronde qui va se déployer en trois temps :

- Un survol d'ensemble de l'œuvre va d'abord compléter cette brève présentation (Cf tableau suivant)
- Ensuite présentation plus fine de ses derniers ouvrages sur la formation par les préfaciers présents : Pierre Dominicé, pour *La mise en perspective formative* (2012); *L'ouverture spirituelle de la formation* (2013) par Pascal Galvani; et *Autobiographie institutionnelle et expérimentielle d'une pensée de la formation*, (2016) par Christophe Niewiadomski.
- Enfin on demandera à Bernard de conclure, avec son dernier ouvrage synthèse : *Produire sa vie et son histoire. Résonances philosophiques*.





Vendredi 28 octobre de 9h à 10h15

De l'autodidaxie aux Big data : continuités et ruptures des pratiques d'autoformation.

Table-ronde sur la galaxie de l'autoformation.

Philippe CARRÉ, Noël DENOYEL, Pascal CYROT, Anne MULLER,
Marc NAGELS et Nathanael WALLENHORST

Près d'un demi-siècle s'est écoulé depuis la publication des travaux fondateurs sur l'autoformation, d'abord aux Etats Unis (Tough, Knowles, Long), puis en France (Dumazedier, Schwartz, Pineau), entre l'extinction des Trente Glorieuses et l'essor des *Big Data* et la mondialisation de l'Internet. Au cœur du phénomène d'accélération des temps sociaux, thématique centrale de ce 9^{ème} colloque, la digitalisation des pratiques sociales fait figure de moteur majeur du changement, pour le meilleur et pour le pire. Cette table ronde vise à illustrer l'évolution des perspectives actuelles sur l'autoformation, les continuités et les ruptures que l'on peut inférer des recherches récentes du domaine. Chaque intervenant est ainsi invité à livrer une brève présentation - accélération oblige - de l'une de ces perspectives et de son regard sur les transformations en cours des pratiques d'autoformation qu'il/elle a pu observer. A partir des conclusions d'ouvrages récents, seront ainsi abordées l'émergence de nouvelles formes d'autodidaxie (P. Cyrot, 2013), l'autorégulation de l'activité et le rôle du sentiment d'efficacité personnelle (M. Nagels, 2016), l'autodétermination des apprentissages (P. Carré, 2016), les apprentissages professionnels informels (A. Muller, 2016) et la dimension existentielle de l'autoformation (N. Denoyel). La notion d'agentivité en formation pourra être mise en débat en tant que concept transverse unificateur de la variété des éclairages proposés.

Cyrot, P., Jeunesse, C. & Cristol, D. (Dir.) (2013). *Renforcer l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique Sociale.

Muller, A. (2016). *Les savoirs professionnels infirmiers. Pour une valorisation des apprentissages informels*. Paris : Sell Arslan.

Nagels, M. & Carré, P. (Dir.) (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines.



Comment apprenons-nous aujourd'hui, entre accélération, autoformation et attention ?

Table-ronde d'apprenants.

Étudiants Master psychologie sociale « Accompagnement des transitions et parcours » / UCO-Angers

Étudiants en Master de l'UCO (Angers) : Christian HESLON avec Théophile GROSS,
Victor LE CHUITON, Aude MERLET et Juliette ROBICHON

Apprendre ensemble dans la société de l'accélération : questions pour l'éducation, le travail et la santé nécessitait de faire appel non seulement à l'expertise des chercheurs et praticiens réunis par ce Colloque, mais également à l'expérience de ceux qui, en situation d'apprendre aujourd'hui, sont les acteurs-auteurs souvent négligés de cet « apprendre ensemble ». En effet, l'étendue des questionnements qui traversent actuellement la pédagogie, l'enseignement, l'éducation et la formation (crise conjointe des autorités et de la transmission ; profusion et labilité des savoirs ; nouvelles circulations et constitutions des connaissances via, par exemple, les encyclopédies collaboratives ; double passage de l'écrit à l'écran et du texte à l'image ; etc.) nécessite que les apprenants aussi s'expriment. Faute de quoi les praticiens et les chercheurs de l'enseignement, de la formation et de la pédagogie académiquement « autorisés » manqueraient l'essentiel, à savoir apprendre de ceux auxquels ils tentent d'apprendre...

Ces spécialistes autorisés se répartissent entre deux tendances : celle, main stream, de la fascination technologique qui sacrifie le fond sur la forme et celle, marginalisée, des avant-gardes pédagogiques issues des années soixante-dix, dont l'incapacité à épouser les formes actuelles du monde rend le propos inaudible. Les premiers auraient pourtant besoin de recouvrer un minimum d'attention à ce qu'ils génèrent (du cynisme néo-libéral à l'échec global de l'éducation), quand les seconds gagneraient à accélérer les modes de diffusion de leurs partis-pris d'hier (passer d'un « humanisme bienveillant » désormais devenu morne à une nouvelle offensive convaincante).

Entre ces deux voies, la troisième qui s'ouvre à nous consiste à apprendre des apprenants d'aujourd'hui : comment aménagent-ils la tension entre accélération et attention ? Quels sont leurs rythmes et comment gèrent-ils les temporalités de l'accélération ? Comment savent-ils démultiplier leur attention au gré de la multiplication des sollicitations simultanées ? Que disent-ils du savoir, des connaissances, des méthodes pour apprendre et comment ont-ils inventé, en une ou deux générations, une façon de combiner l'actuelle profusion d'occasions d'apprendre qui s'offre à eux avec une « règle du jeu » académique à peu près obsolète, mais à laquelle ils se plient pourtant ?

C'est à partir de ces questions, parmi d'autres, que se tiendra cette table-ronde à la fois intergénérationnelle, interdisciplinaire, interuniversitaire et, si l'on peut dire, « inter-didactique ».



Vendredi 28 octobre de 12h à 12h30

« Échos des acteurs de l'autoformation »

Table-ronde de grands témoins

Jean-Yves ROBIN avec Hervé BRETON, Denis CRISTOL, Christiane ETÉVÉ,
Claire HÉBER-SUFFRIN, Pierre LANDRY, André MOISAN, Gilles PINTE.

Les acteurs de l'autoformation ici réunis répondront à la question :

“Que vous suggère l'apprendre ensemble dans la société de l'accélération au regard de vos responsabilités ou engagements associatifs dans le champ de la formation ?”





Mercredi 26 octobre 2016

L'ACCÉLÉRATION DES RYTHMES

11h15 - 12h30

Ateliers et *symposia* simultanés

(Axes thématiques 1 à 6, session 1/4)

AXE 1 - Apprentissage et temporalités de l'accélération		
Atelier	Prendre le temps de la formation de soi par le récit de vie. Manuela BRAUD	P. 29
AXE 2 - Quelles stratégies d'apprentissage face à des temporalités dissociées ?		
Atelier	Changement, régulation, apprentissages et prévention des RPS en PME. René BRUNET	P. 39
Atelier	Du vécu d'expérience à l'expérience biographiée : l'écriture du journal extime comme apprentissage biographique. Anne-Sophie JURION - Camila ALOISIO ALVES	P. 43
Atelier	Usage du numérique et temporalité fragmentée d'apprentissage : une recherche de continuité de « soi » ? Nathalie LAVIELLE-GUTNIK	P. 44
AXE 3 - Quelle place pour les apprentissages collectifs face à l'idéal gestionnaire ?		
Atelier	Participation en coopération et en réciprocité à la construction d'un diplôme du métier d'animateur de réseaux ouverts. Agnès BALLAS	P. 51
Atelier	La co-conception entre formation et production, un mode de conception accéléré au service d'une montée en compétence en ingénierie pédagogique et digitale de conseillers formation et chefs de projet ? Dorothee CAVIGNAUX-BROS	P. 53
Atelier	Comment co-construire le travail pour développer l'intelligence collective ? Christine OLIVIER	P. 60
AXE 4 - Apprendre ensemble entre générations : première et seconde moitié de la vie adulte		
Atelier	Le bénévolat, une école de vie à tout âge ? Sandrine CORTESSIS	P. 68
Atelier	Diversité des publics et apprentissage : l'exemple de la formation aux compétences sociales dispensée par TalentCampus. Marlène MANACH	P. 69
Atelier	Accompagner l'autoformation à l'usage des outils connectés. Quand des collégiens forment des seniors... Hugues PENTECOUTEAU	P. 71
AXE 5 - Maintenir l'attention à autrui malgré l'accélération : le problème du care		
Atelier	L'accélération vécue dans le travail auprès des personnes âgées : comment soutenir la relation ? Mathilde CHAGNEAU - Claude FERRAND - Benoît FROMAGE	P. 77
Atelier	Time to Care in the Clinical Education Triad. Amy VAUGHN - Jennifer ROCHE	P. 84
Atelier	Accélération et psychomotricité : Éléments de réflexion sur la formation initiale des psychomotriciens. Florent VINCENT	P. 86
AXE 6 - Attention, apprenance et technologies : nouvelles organisations de travail et travail coopératif		
Atelier	Les espaces de travail tridimensionnels immersifs et collaboratifs : vers un apprentissage de la perception virtuelle ? Stéphane BLOCQUAUX	P. 88
Atelier	Améliorer l'auto-efficacité collective des cadres de santé formateurs par l'analyse de l'activité. Marc NAGELS	P. 91



14h30 - 15h45

Ateliers et symposia simultanés

(Axes thématiques 1 à 6, session 2/4)

AXE 1 - Apprentissage et temporalités de l'accélération		
Atelier	Conseil de jeunes. L'apprentissage de la citoyenneté confronté à l'urgence du projet. Pierre-Yves CHIRON	P. 30
AXE 2 - Quelles stratégies d'apprentissage face à des temporalités dissociées ?		
Atelier	L'atelier des kairôs d'autoformation : une démarche réflexive et dialogique d'exploration des instants intuitifs. Pascal GALVANI	P. 41
Atelier	L'ingénierie de l'accompagnement permet-elle de redéfinir une nouvelle articulation des temporalités en formation ? Maryline GAROT-SCELIN	P. 42
Atelier	La scolarité accélérée : une stratégie efficace ? Sébastien MIRAVETE	P. 46
AXE 3 - Quelle place pour les apprentissages collectifs face à l'idéal gestionnaire ?		
Atelier	Pratiques collaboratives et d'autoformation et usages d'un dispositif innovant chez les professionnels de l'insertion. Loana DEICU - Marie-Christine VERMELLE	P. 54
Atelier	Méthode d'évaluation, de co-conception et de référencement national des formations sur les aides techniques. Jawad HAJJAM	P. 56
Atelier	La facilitation pour faire émerger la maîtrise d'usage. Marie-Christine LLORCA	P. 59
AXE 4 - Apprendre ensemble entre générations : première et seconde moitié de la vie adulte		
Atelier	La lenteur des dentelles : le luxe du temps. De la gestion du temps au temps de vivre. L'École de la dentelle Bolsena Ricama : une bonne pratique d'apprentissage dans le milieu associatif. Antonella CESARI - Chiara BIASIN - Maria Vittoria OVIDI	P. 66
Atelier	Enquêter sur les croyances épistémologiques et les conceptions des apprenants de plus de 60 ans en Iran : Une approche critique de la formation aux "âges avancés". Shima MEHRAEEN	P. 70
Atelier	Personnes âgées, troubles neurocognitifs et tablette tactile : Apports d'un programme de formation adapté. Lisa QUILLION DUPRÉ	P. 72
AXE 5 - Maintenir l'attention à autrui malgré l'accélération : le problème du care		
Atelier	L'éducation thérapeutique du patient : pour une "autorégulation" de la "santé-dans-la-maladie". Nathalie ALGLAVE	P. 75
Atelier	Le care et la formation d'adultes en échanges de savoirs. Agnès BALLAS	P. 76
Atelier	Co-construction d'un savoir expérientiel en santé : Enjeux d'une approche narrative. Anne-France HARDY - Jérôme ENEAU	P. 80
AXE 6 - Attention, apprenance et technologies : nouvelles organisations de travail et travail coopératif		
Atelier	Accélération et décélération en formation en alternance. Michel PERRINEL	P. 92
Atelier	Théorie des capabilités et rapports au temps en formation hybride : de la pression temporelle à la question de la transformation des ressources. Béatrice VERQUIN SAVARIEAU	P. 93



Jeudi 27 octobre 2016

L'ACCÉLÉRATION SOCIALE

10h45 - 12h

Ateliers et symposia simultanés

(Axes thématiques 1 à 6, session 3/4)

AXE 1 - Apprentissage et temporalités de l'accélération

Atelier **Ai-je suffisamment vécu pour accompagner la fin de vie ? Réflexions sur la pratique et la formation des psychologues en soins palliatifs.** P. 31
Emilie GHYSSENS

Symposium Michel ALHADEFF-JONES, Hervé BRETON, Charles CALAMEL, Sébastien PESCE P. 32

Concevoir les rythmes de l'émancipation dans un contexte d'aliénation temporelle. P. 33
Michel ALHADEFF-JONES

Régimes réflexifs et expériences temporelles au cours de l'activité biographique. P. 34
Hervé BRETON

Du métronome au temps réel : vers une analyse critique des rythmes du jazz. P. 35
Charles CALAMEL

Rhétorique de l'intervention socioclinique et guidage de l'attention. P. 36
Sébastien PESCE

AXE 2 - Quelles stratégies d'apprentissage face à des temporalités dissociées ?

Atelier **L'enfant qui apprend vite.** P. 38
Riadh BEN REJEB

Atelier **De nouvelles perspectives pour l'accompagnement d'enfants en échec scolaire.** P. 48
Annie VIGNERON - Benoît FROMAGE

Atelier **Accompagner l'apprentissage de la décélération : dialogue entre une psychologue clinicienne et une chronobiologiste.** P. 49
Noëlle ZENDRERA - Anne-Sophie BOUGEARD

AXE 3 - Quelle place pour les apprentissages collectifs face à l'idéal gestionnaire ?

Atelier **Temps du voyage, temps des métamorphoses ?** P. 52
Sophie BOSSARD

Atelier **Entre enjeux organisationnels et professionnels, quelles opportunités d'apprentissages collectifs pour les formateurs d'adultes ?** P. 61
Anne-Valérie SANTIAGO-HOUSSEAU

Atelier **Apprentissage coopératif et collaboratif via un Système d'Interrogation Synchronique d'une Audience Médiatisée par Ordinateurs (SISAMO) : décélérer le temps du présentiel.** P. 62
Emmanuel ZILBERBERG

AXE 4 - Apprendre ensemble entre générations : première et seconde moitié de la vie adulte

Atelier **Les apprentissages expérientiels des ex aides soignants en études promotionnelles dans la formation infirmière : un avantage ?** P. 64
Catherine BARGIBANT - Directeurs de thèse : Olivier LAS VERGNAS & Thérèse LEVENÉ

Atelier **Pratiques professionnelles et projet de soi. Penser les temporalités de l'accélération au regard de l'entre-deux biographique.** P. 65
Cécile CARISTAN

Atelier **Le mitan de la vie - Apprendre à gérer sa santé.** P. 73
Béatrice VICHERAT


AXE 5 - Maintenir l'attention à autrui malgré l'accélération : le problème du care

Atelier	Des temporalités familiales transformées par la maladie de l'enfant : quels cheminements pour les parents d'enfants porteurs d'une affection génétique ? Isabelle GRANGEREAU - Krystel GILLET	P. 79
Atelier	Accueillir un jeune enfant à besoin spécifique en crèche : récits d'événements, variabilité contextuelle d'exercice et repérage d'acquis professionnels urgentistes. Martine JANNER RAIMONDI	P. 81
Atelier	La bienveillance en éducation, d'une injonction individuelle maltraitante à la possibilité de son déploiement par un collectif. Gwénola RETO	P. 83

AXE 6 - Attention, apprenance et technologies : nouvelles organisations de travail et travail coopératif

Atelier	Conseil de Jeunes. LE numérique au secours de la participation. Pierre-Yves CHIRON	P. 89
Atelier	L'apprentissage autodirigé dans le cadre d'un Plan de Développement Personnel (PDP) électronique pour soutenir le développement des compétences et la performance au travail. Christophe LEJEUNE - Isabel RAEMDONCK - Simon BEUSAERT	P. 90

14h - 15h15

Ateliers et symposia simultanés

(Axes thématiques 1 à 6, session 4/4)

AXE 1 - Apprentissage et temporalités de l'accélération

Symposium suite...	Michel ALHADEFF-JONES, Hervé BRETON, Charles CALAMEL, Sébastien PESCE	P. 32
--------------------	---	-------

AXE 2 - Quelles stratégies d'apprentissage face à des temporalités dissociées ?

Atelier	Du temps qui passe au temps qui reste. Thierry CHARTRIN	P. 40
Atelier	Pratiques d'autoformation à et par la recherche des professionnels de santé : entre réflexivité individuelle et rationalité instrumentale. Yann LE FAOU - Jérôme ENEAU	P. 45
Atelier	Autoformation chez des immigrants polonais. Aneta SLOWIK	P. 47

AXE 3 - Quelle place pour les apprentissages collectifs face à l'idéal gestionnaire ?

Symposium	Vivre ensemble son autonomie. Michèle DUZERT	P. 55
Atelier	Par l'attention en réciprocité, la tension formatrice en réseau, la conjugaison des temporalités : apprendre en coopération. Claire HEBER-SUFFRIN	P. 57
Atelier	Œuvrer à la construction de son équation temporelle personnelle : un mouvement d'autoformation. Patrice LEGUY	P. 58

AXE 5 - Maintenir l'attention à autrui malgré l'accélération : le problème du care

Atelier	L'accompagnement en formation, processus de décélération intentionnelle pour l'autoformation de l'apprenant. Catherine CLÉNET	P. 78
Atelier	L'analyse des pratiques comme manière de recouvrer l'attention dans la société de l'accélération. Philippe MARTIN	P. 82
Atelier	Fin de vie, temporalités et souffrance dans une société de l'accélération : quelle relation soigné-soignant ? Nadia VEYRIÉ	P. 85

AXE 1

Apprentissage et temporalités de l'accélération

Responsables :

Jean-Pierre BOUTINET, Hervé BRETON et Gaston PINEAU

La conjugaison des trois types d'accélération – technique, rythmique et sociale – fait vivre de manière paradoxale des processus de « compression du temps » et « d'inertie temporelle ».

L'expérience de l'accélération se caractérise alors, pour l'adulte contemporain, par des vécus généralisateurs de changements rapides et successifs, sans perception d'une évolution ni prise en compte d'un processus d'historicisation. Quelles sont alors les expériences typiques associées aux processus d'accélération ? En quoi les phénomènes de « distraction massive » impactent-ils les capacités réflexives et les ressources attentionnelles de l'adulte contemporain ? Enfin, comment repérer les contextes propices à préserver des temps disponibles pour les activités réflexives et formatrices ?



Prendre le temps de la formation de soi par le récit de vie.

Manuela BRAUD - Centre de Recherche en Education de Nantes.

Actuellement en fin de thèse de doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, je travaille avec la méthodologie des récits de vie. Formée par Martine Lani-Bayle à l'Université de Nantes, je m'inscris dans le courant initié par Gaston Pineau des histoires de vie en formation de la personne. Au cours de ma thèse, cette méthodologie m'a permis de prendre le temps de co-construire avec des personnes à partir d'événements de vie de manière à mieux comprendre les conditions d'émergence et de maintien d'un processus de résilience dans la durée. Au cours de cette recherche, je me suis rendue compte que les personnes n'ont que très peu d'espaces qui autorisent la parole et le temps nécessaire à celle-ci. Ces entretiens ont ainsi été investis par ces personnes comme des bulles de temps suspendu. Pourtant forts appréciés par ces personnes, ces temps disponibles étaient difficiles à trouver dans un quotidien où l'on semble courir constamment après le temps comme une forme de fuite en avant. Sur le plan pratique, en tant que psychologue, j'ai réalisé une recherche complémentaire à ma thèse de doctorat en adaptant la méthodologie des récits de vie à un usage d'aide à l'orientation. Par complémentarité à la dimension « passé » qui caractérise ma thèse de doctorat via l'historicisation des événements de vie, j'ai élaboré une forme de récit tourné vers l'avenir que j'ai nommé récit de vie anticipateur, RVA. Cet outil permet à des personnes en proie à des changements rapides et parfois douloureux, par exemple une situation de chômage, de pouvoir prendre le recul nécessaire et ainsi réfléchir au changement, à l'élaboration de nouveaux projets dans une triple dimension : passé, présent et futur de manière à rebondir durablement via une posture réflexive.

Références bibliographiques

Cyrułnik B. ; Jorland G. (2012). Résilience, connaissances de base. Odile Jacob. Lani-Bayle, M. (2010). Le récit de (sa) vie, objectifs et effets. Chemins de formation 15, 13-20. Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1996). Les histoires de vie. Paris : Presses Universitaires de France.

Mots clés : Récit de vie en formation ; Clinique dialogique ; Résilience



Conseil de jeunes. L'apprentissage de la citoyenneté confronté à l'urgence du projet.

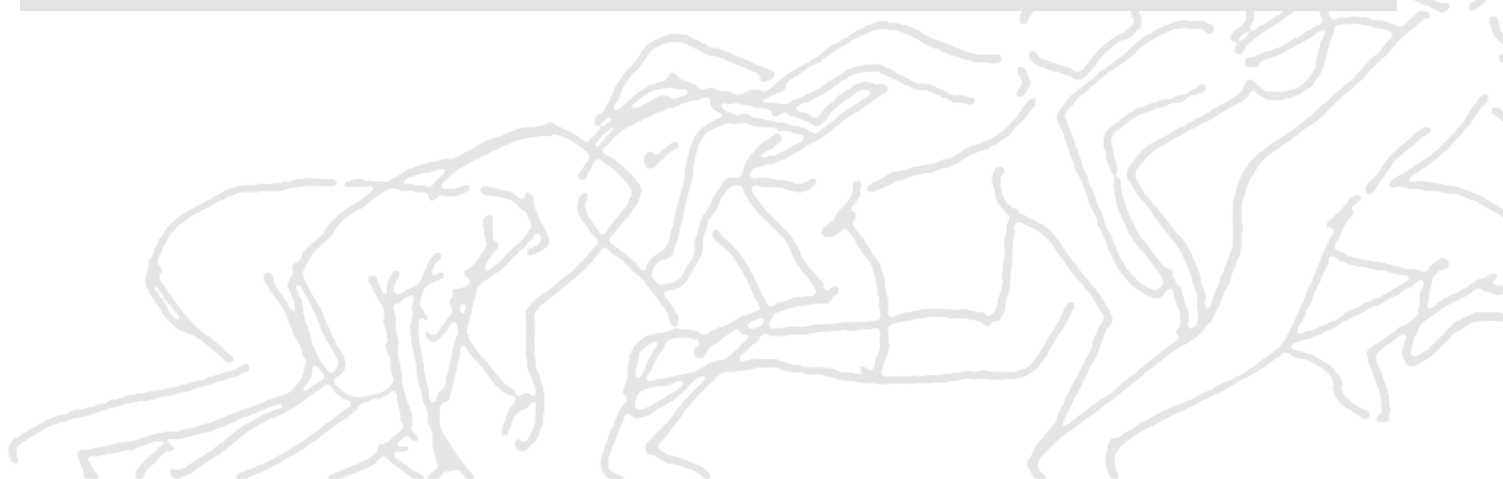
Pierre-Yves CHIRON - Sociologue - Docteur en Sciences de l'Education, Centre de Recherches Education et Formation, groupe Crise, Ecole, Terrains sensibles, de l'université Paris Ouest Nanterre la Défense.

La participation démocratique est-elle une situation d'apprentissage ? Nous nous appuyons ici sur les travaux de Nathalie Rossini (Rossini, 2001) pour répondre par l'affirmative à cette question, mais également sur la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui place l'éducation civique au cœur du droit à l'éducation (Le Gal, 1998). L'exercice des droits et des devoirs, notamment dans le cadre scolaire, constitue un apprentissage de la citoyenneté. Pour le législateur, c'est par la pratique que la citoyenneté s'apprend. C'est donc d'une situation d'apprentissage particulière que nous souhaiterions vous parler ici, une situation d'apprentissage de la participation citoyenne qui se déroule, non plus dans le cadre scolaire mais au sein d'une collectivité territoriale. Elle rassemble des jeunes, âgés de vingt à vingt-quatre ans, dans un conseil de jeunes organisé et animé au sein de la ville d'Angers. Celui-ci fonctionne en instance plénière et en groupes de travail thématiques. Dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, nous avons suivi l'un de ces groupes thématiques, le groupe Valorisation. Nous nous situons, dans ces travaux, au carrefour entre la participation démocratique (Blondiaux 2008, Sintomer et Talpin 2011) et la participation des jeunes (Loncle 2009, Becquet 2006). La théorie ancrée (Glaser & Strauss 1967, Paillé 1994) a guidé notre approche de ce groupe de travail, que nous avons filmé, au fil de ses différentes rencontres. L'accélération s'est invitée dans les travaux de ce groupe de travail. Dans une démarche de projet, confronté à ses échéances, nous montrerons comment l'accélération du rythme, l'urgence qui s'installe, a pu induire une interruption dans le processus d'apprentissage. Le dispositif, conseil de jeunes, par la difficulté qu'il produit, pour les jeunes, à pouvoir se maintenir dans l'action, dans les rencontres et les rendez-vous qu'il impose, n'est plus le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation. Et paradoxalement, cette rupture est également une situation d'apprentissage.

Références bibliographiques

PAILLE (Pierre), « L'analyse par théorisation ancrée », in *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, 1994, pp. 147-181. ROSSINI (Nathalie), « Quand l'expérimentation citoyenne mène à l'expérience sociale : sur les pas des conseils d'enfants et de jeunes », in VULBEAU (Alain) (dir) : *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*, ERES, Questions vives sur la banlieue, Paris, 2001. BLONDIAUX (Loïc), *Le nouvel esprit de la démocratie : actualité de la démocratie participative*, Seuil, La République des idées, Paris, 2008. LONCLE (Patricia), *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, L'Harmattan, Col. Débats jeunesse, 2009

Mots clés : Conseil ; Jeunes ; Participation ; Projet ; Urgence



Ai-je suffisamment vécu pour accompagner la fin de vie ? Réflexions sur la pratique et la formation des psychologues en soins palliatifs.

Emilie GHYSSENS - Psychologue clinicienne, Doctorante Laboratoire CREN Nantes.

Dans une société de plus en plus fluide, est-ce que les psychologues ont la possibilité de choisir leur pratique professionnel ou sont-ils contraints d'accepter de travailler dans des services qui ne sont pas toujours ceux qu'ils auraient souhaité? Ainsi, cette société aux changements rapides imposent des non-choix aux psychologues et aussi à de nombreux autres soignants qui se retrouvent dans des services parfois difficiles et nécessitant une approche particulière. Quelle formation avoir pour accompagner au mieux des hommes et des femmes au seuil de leur vie? La formation à l'accompagnement de la fin de vie ne peut-il être que de l'auto-formation ? Sûrement une formation de l'intime et du paradoxale, puisque la mort ne s'apprend pas. Je suis allée à la rencontre des psychologues exerçant en soins palliatifs afin d'évoquer leur parcours de vie professionnel et personnel leur permettant d'exercer dans cette clinique de l'extrême. Je propose de présenter les résultats avancés de ce travail de recherche doctoral et d'évoquer les questionnements liés à ces temporalités différentes. Quand la fin de vie accélère ou ralentit le rythme du temps, elle lui donne un caractère d'urgence ou le fait s'étirer en longueur pour des familles ou des soignants qui ne savent plus comment accompagner ce temps d'éternité.

Références bibliographiques

Jankélévitch V. (1977), *La mort*, Malherbes : Flammarion, coll Champs Essais. Pineau G., Lani-Bayle M., Schmutz C. (2011), *Histoires de morts au cours de la vie*, Paris : l'Harmattan. Bauman Z. (2013), *La vie liquide*, Paris, Pluriel. http://istnf.fr/_docs/Fichier/2015/6-150915112053.pdf <http://psychologues.org/ressources/uploads/psychologues.org/UNIV-Dossier-Formation-201-202.pdf>

Mots clés : Formation ; Soins palliatifs ; Accompagnement ; Psychologue



Symposium

Attention aux rythmes et éducation émancipatrice.

Michel ALHADEFF-JONES, Hervé BRETON, Charles CALAMEL, Sébastien PESCE

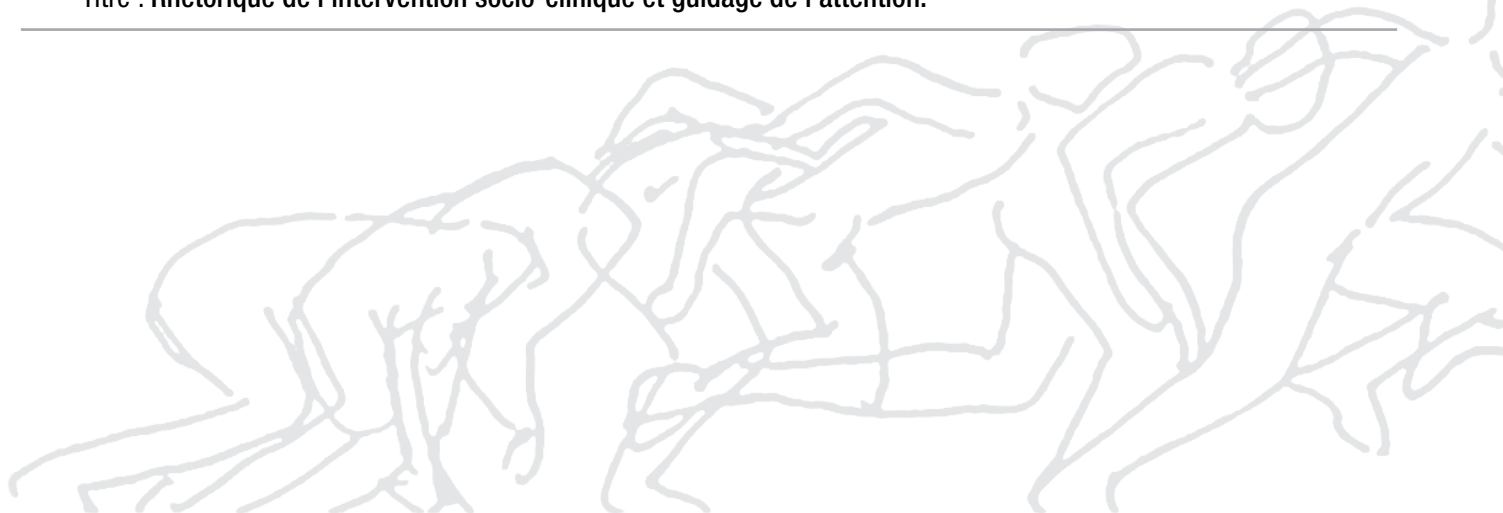
La trame temporelle de l'expérience s'organise autour de rythmes qui peuvent s'imposer au sujet sans qu'il soit en mesure de les penser et de s'en saisir. En conséquence, le développement d'une capacité réflexive ouvrant droit à l'affinement de la perception des rythmes au cours de l'expérience – et par extension dans le cours de l'existence – ainsi que le travail d'interprétation et de remise en question des significations qui y sont associées procèdent d'un travail d'émancipation. Les transformations qui peuvent en découler renvoient à une ré-organisation temporelle des expériences vécues à travers le « devenir attentif » portant sur les processus d'accélération, d'inertie, d'urgence, de compression ou de pénurie du temps, constituant pour le sujet « une emprise » venant réduire ou obstruer ses horizons d'évolution et de formation.

Notre proposition, pour ce symposium, est donc d'interroger les modalités et conditions d'une capacité attentive du sujet aux rythmes (p.ex. biologiques, psychologiques, sociaux) afin de penser les processus de transformation des structures temporelles de l'expérience, dans une perspective émancipatrice. Plusieurs champs et terrains sont convoqués, relevant de l'éducation, de la formation d'adultes, de l'enseignement de la musique... Différents horizons sont ainsi croisés, permettant d'analyser, au-delà des contextes particuliers, les dynamiques d'émancipation résultant d'une appropriation individuelle et collective des rythmes et des temporalités en éducation et formation.

Mots clés : Attention ; Émancipation ; Expérience ; Formation ; Rythmes ; Réflexivité critique

Ce symposium, d'une durée de deux heures, comprendra quatre communications :

- **Michel ALHADEFF-JONES** – maj@sunkhronos.org – Teachers College, Columbia University & Institut Sunkhronos.
Titre : Concevoir les rythmes de l'émancipation dans un contexte d'aliénation temporelle.
- **Hervé BRETON** – herve.breton@univ-tours.fr – Maître de conférences, université de Tours.
Titre : Régimes réflexifs et expériences temporelles au cours de l'activité biographique.
- **Charles CALAMEL** – calamel.charles@orange.fr – Docteur en sciences de l'éducation.
Titre : Du métronome au temps réel : vers une analyse critique des rythmes du Jazz.
- **Sébastien PESCE** – sebastien.pesce@univ-tours.fr – Maître de conférences, université de Tours.
Titre : Rhétorique de l'intervention socio-clinique et guidage de l'attention.



Concevoir les rythmes de l'émancipation dans un contexte d'aliénation temporelle.

Michel ALHADEFF-JONES - Teachers College, Columbia University & Institut Sunkhronos.

Dans le symposium : "Attention aux rythmes et éducation émancipatrice" (Coord. Alhadeff-Jones, Breton & Pesce) Le rapport au temps est au fondement de notre rapport à soi, à autrui et au monde. La façon dont on en fait l'expérience est profondément ancrée en nous dès les premiers jours de la vie. Apprendre à questionner son rapport au temps constitue dès lors un processus potentiellement transformateur qui requiert la remise en question, voire la transgression, de schèmes et de perspectives de sens (Mezirow, 1991) développés tout au long de la vie et qui déterminent notre identité, nos compétences et nos savoirs. Il s'agit d'un processus critique – lui-même inscrit dans le temps – qui exige le recours à des programmes et des stratégies d'apprentissage dont la mise en œuvre suppose de disposer d'une pédagogie critique innovante. Cette communication propose d'envisager six formes d'apprentissage impliquées dans le développement d'une rythmologie et d'une praxis rythmanalytique (Bachelard, 1950 ; Lefebvre, 1992), permettant de concevoir une éducation émancipatrice dans un contexte social marqué par des formes hétérogènes de contraintes et d'aliénation temporelles (Alhadeff-Jones, 2014, sous presse). Une éducation et une formation critique du rapport au temps impliquent ainsi d'apprendre à : (a) discriminer la multiplicité des rythmes vécus et (b) les interpréter à travers un langage qui permet d'en rendre compte de manière nuancée ; (c) examiner les valeurs et les normes qui y sont associées ; (d) concevoir les formes d'influence qui participent aux phénomènes d'entraînement et de synchronisation entre rythmes ; (e) identifier les principes sur la base desquels s'ordonnent et s'organisent les équilibres et les déséquilibres vécus dans l'expérience temporelle ; et (f) développer une capacité à remettre en question les rythmes vécus ou imposés au quotidien, ainsi que ceux qui caractérisent le mouvement biographique d'une personne ou d'un collectif.

Références bibliographiques

Alhadeff-Jones, M. (sous presse). *Time and the rhythms of emancipatory education*. London : Routledge. Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Revue Phronesis*, 3(4), 4–12. Bachelard, G. (1950). *La dialectique de la durée*. Paris : Presses Universitaires de France. Lefebvre, H. (1992). *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris : Syllepse. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass

Mots clés : Rythmanalyse ; Émancipation ; Pédagogie critique ; Apprentissage transformateur ; Complexité



Régimes réflexifs et expériences temporelles au cours de l'activité biographique.

Hervé BRETON - EE1 EES, Université de Tours.

Pour qui s'y exerce, l'activité biographique procède d'un travail de formation de soi par compréhension et synthèses de sens. Ces processus relèvent d'une « mise ensemble » d'expériences faisant advenir, par-delà leur singularité, une unité et une continuité constituant selon Dilthey, le « cours de la vie ». Cette synthèse s'opère silencieusement, de manière continue, sans que le sujet n'y prête attention. Réfléchir sa vie, tel que cela est proposé au cours des ateliers biographiques et sessions d'histoires de vie en formation, mobilise des actes et gestes de « saisie » et de « relecture » de l'expérience. Cette activité éprouvante engage les adultes dans un travail réflexif comprenant différents régimes : la relecture du « cours de la vie » à partir de l'examen de ses composantes temporelles – périodes, cycles, transitions et passages –, et l'analyse des modes de configuration des expériences marquantes, dont la caractéristique est d'opérer par « synthèse de l'hétérogène » (Ricoeur, 1983) pour former la trame narrative du sujet. Cette activité de relecture porte sur le temps vécu, prend du temps, et transforme les rapports au temps. L'activité narrative s'avère donc, du fait de sa composante intrinsèquement temporelle, extrêmement sensible à l'accélération, dont l'un des effets mis à jour par Rosa est de faire vivre au sujet contemporain des expériences de saturation et d'inertie. Notre objet est ici d'analyser les processus concourant, au cours des ateliers biographiques, au desserrement de l'emprise de l'accélération, à l'accompagnement de l'activité réflexive, et à l'apprentissage des actes et gestes ouvrant droit à une capacité de choisir ses rythmes.

Références bibliographiques

Billeter, J-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia. Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique*. Paris : Téraèdre. Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil. Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une critique de la modernité tardive*. Paris : La découverte. Zaccai-Reyners, N. (1995). *Le monde de la vie*. 1. Dilthey et Husserl. Paris : Éditions du Cerf.

Mots clés : Biographisation ; Décélération ; Temporalisation ; Réflexivité ; Narrativité



Du métronome au temps réel : vers une analyse critique des rythmes du jazz.

Charles CALAMEL - Recherches en éducation et transitions professionnelles, Paris.

Le jazzman ne semble pas être dominé par les rythmes de l'accélération de la vie. Est-ce mon illusion ou le reflet d'une analyse des fonctionnements artistiques du jazzman ? Selon les travaux de Harmut Rosa, le temps et l'accélération sont deux éléments qui permettent de comprendre la dynamique de notre société moderne. Dans cette logique, le concept d'expérience prend alors la forme d'un opérateur : opérateur d'analyse aussi bien que de pensée. Ma communication propose de construire une réflexion autour des rythmes de la musique qui agissent sur les individus lors des situations de jeu, en s'appuyant sur l'expérience d'un trio de jazz. Or, dans le champ des activités musicales et plus précisément dans les expériences de jazz, on pourrait affirmer que « toutes les situations sont sous-tendues par le fait que l'accélération dont parle Rosa n'a pas de prise sur les musiciens ». Bien au contraire la pratique de la musique permettrait de résister à l'accélération intempestive de la marche de notre société. En restituant l'expérience du jazz dans une sociologie compréhensive, on prend la mesure que les formats de cette pratique musicale induisent un temps de réflexivité qui donne aux musiciens une prise sur le temps qu'ils s'accordent pour concevoir leurs improvisations. Autrement dit l'historicité de l'expression musicale offre au jazzman la possibilité de s'inscrire dans les différents modes de la temporalité (Monceau 2015) et ainsi desserrer l'emprise de l'accélération.

Mots clés : Jazz ; Temporalité ; Accélération ; Expérience



Rhétorique de l'intervention socioclinique et guidage de l'attention.

Sébastien PESCE - Équipe « Éducation, Éthique, Santé », Université François-Rabelais de Tours.

(panel Attention aux rythmes et éducation émancipatrice) Cette communication propose de mettre en perspective une « rhétorique de l'intervention socio-clinique », comme théorie et pratique de la sélection et de l'agencement des ressources sémiotiques dans l'accompagnement collectif d'équipes éducatives et pédagogiques. Elle s'appuie sur un travail d'expérimentation et de conceptualisation mené depuis plusieurs années, et inscrit dans la tradition pragmatique. Les interventions socio-cliniques analysées ici visent la transformation de l'agir professionnel au sein d'équipes traversant des crises. Cette transformation prend la forme d'une évolution des habitudes de croyance, de conduite et d'action rendue possible par une enquête dialogique que la rhétorique de l'intervention vise à favoriser. Une question clé, dans le cadre de ces accompagnements, est celle de l'attention portée collectivement par les professionnels à leur environnement, et notamment aux situations critiques rencontrées. L'intervention vise notamment, par le biais de choix méthodologiques spécifiques, à ralentir le rythme de l'interaction afin de guider l'activité attentionnelle des acteurs. Cette visée de « ralentissement » vise notamment à éviter des formes d'interprétation « immédiate » des situations vécues, qui favorisent la mobilisation d'habitudes interprétatives dont les « crises » suggèrent dans certains cas le caractère obsolète. L'objectif est alors de substituer, par une activité attentionnelle réfléchie, des habitudes d'action nouvelles à ces habitudes devenues inadaptées à l'exercice de l'activité professionnelle. Cette logique d'intervention vise à émanciper les acteurs de formes de perceptions immédiates des situations imposant dans certains cas des significations figées, héritées ou instituées qui contraignent l'action. La communication vise à présenter le cadre théorique de l'intervention, à en décrire la méthodologie et à en évaluer les effets.

Références bibliographiques

Burke, K. (1955). « Linguistic Approaches to Problems of Education », dans N. B. Henry (éd.), *Modern Philosophies and Education : The Fifty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 259-303.
 Monceau, G. (2003). « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », *L'Homme et la société*, 2003/1(147), pp. 11-33. Oakley, T. (2011). « Attention and Rhetoric. Prolepsis and the problem of Meaning », in C. Meyer & F. Girke (éds.), *The Rhetorical Emergence of Culture*. New York : Berghahn Books, pp. 282-303. Pesce, S. (2013). « From Peirce's speculative rhetoric to educational rhetoric », *Educational Philosophy and Theory*, 45 (7), pp. 755-780

Mots clés : Socioclinique ; Rhétorique ; Dispositif ; Accompagnement ; Pragmatique



AXE 2

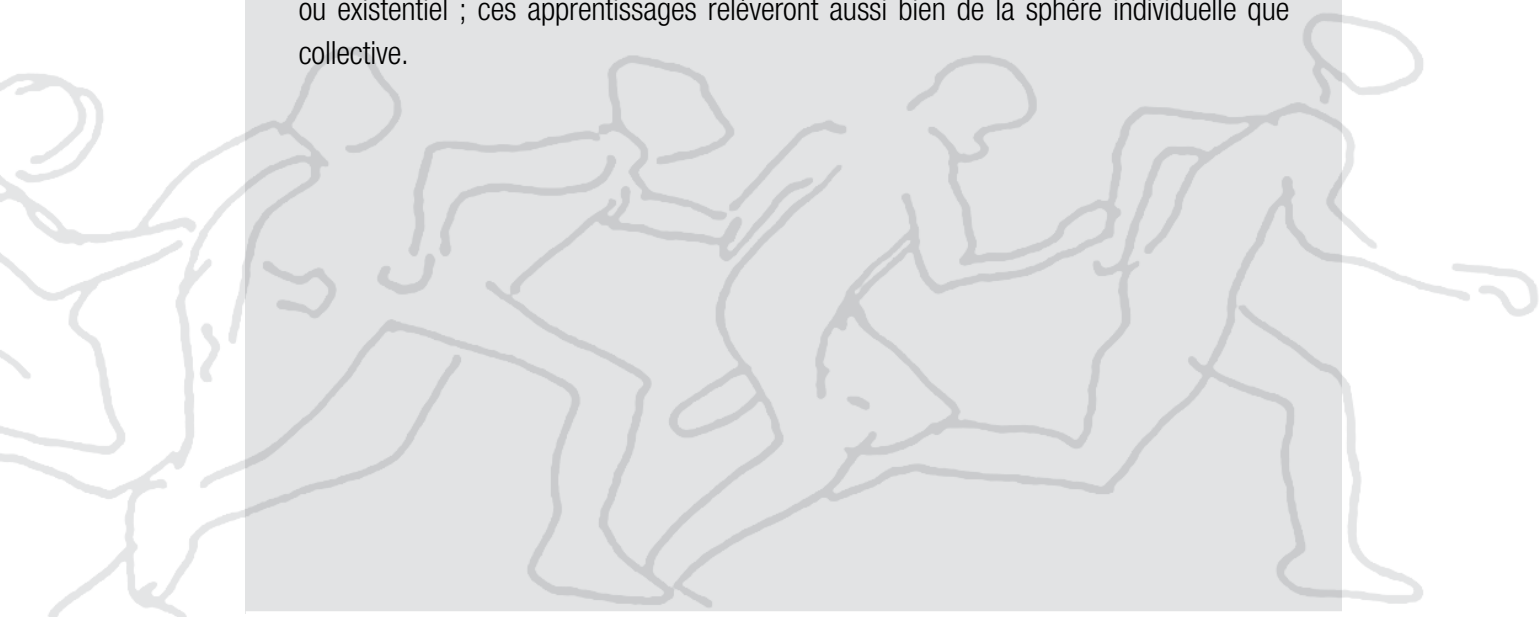
Quelles stratégies d'apprentissage face à des temporalités dissociées ?

Responsables :

Jean-Yves ROBIN et André MOISAN

L'accélération : source de dispersion, de dilution dans de multiples liens sans trace et sans lendemain, d'engagement sans distance et de perte d'identité. A contrario, peut-on la considérer comme autant d'occasions de connexions multiples densifiant la présence au monde, propices à des confrontations à des univers de pensée diversifiant la palette d'engagements existentiels, ouvrant ainsi autant de voies nouvelles d'apprentissages singuliers ? Dans ce contexte, quels sont alors les modes d'apprentissage ? Plutôt qu'une opposition entre accélération et lenteur, entre engagement dans l'instant et distance réflexive dans un temps suspendu, faut-il plutôt penser en termes d'articulation, au sens où l'entend Gaston Bachelard lorsqu'il utilise le néologisme de « rythmanalyse » ?

Mais la mise en œuvre de ces articulations est-elle toujours possible pour des adultes sous l'emprise de la saturation ? Une formation émancipatrice ne passe-t-elle pas par la voie de la décélération ? Pour penser son unité, retrouver une certaine verticalité, éviter le piège de la fragmentation et de la dissociation, est-il nécessaire de ralentir ? C'est à ces questions que les contributions fondées sur des analyses théoriques étayées par des matériaux empiriques essaieront d'apporter des réponses. Il s'agira de proposer une lecture des processus d'apprentissage qu'ils soient d'ordre cognitif, expérientiel ou existentiel ; ces apprentissages relèveront aussi bien de la sphère individuelle que collective.



L'enfant qui apprend vite.

Riadh BEN REJEB - Professeur de psychopathologie clinique, Directeur du Laboratoire de Psychologie Clinique, Université de Tunis.

Il s'agit de présenter le cas d'un enfant savant, malheureux parce qu'il a des difficultés d'adaptation sociale ainsi que des problèmes d'intégration scolaire. Son anamnèse montre le rôle joué par ses parents dans son développement dysharmonique : une hypermaturité intellectuelle par rapport à un développement psycho-affectif en décalage. L'apprentissage scolaire est un investissement personnel certes mais par moment et surtout parental. Certains parents utilisent, consciemment ou inconsciemment, des stratégies d'apprentissages qui reflètent un désir de réparation et de règlement de failles personnelles.

Références bibliographiques

Ben Rejeb R. "La souffrance à l'école. Point de vue de la psychologie clinique". In Cercle Interdisciplinaire de Recherches Phénoménologiques, Actes du colloque du CIRP, La Souffrance à l'école. Montréal, juillet 2010. volume 2, 2011. Colloque en ligne : activer le lien: http://www.cirp.uqam.ca/diffusion_collectif_vol2.php BEN REJEB R. « Les troubles des apprentissages scolaires. Handicap psychique ? Somatopsychique ? » dans Valérie Boucherat-Hue et coll. Handicap psychique. Handicap somatopsychique. Variations pluridisciplinaires en clinique et en recherche. Paris, L'Harmattan, 2012, pp. 51-66.

Mots clés : Trouble ; Apprentissage ; Scolaire ; Enfant



Changement, régulation, apprentissages et prévention des RPS en PME.

René BRUNET - Chercheur associé au Laboratoire d'ergonomie et d'épidémiologie en santé au travail, UA: université d'Angers.

Changement-régulation et apprentissages pour prévenir les RPS ? Le processus de recherche-action. Objective une intervention institutionnelle en santé et sécurité au travail. Il illustre une régulation possible en SST à partir d'une temporalité d'apprentissages conjoints. Les connaissances apprises et celles produites par les protagonistes sont partagées et aboutissent à un système de régulation. Les protagonistes en charge du dossier « Risques psycho sociaux » sont les représentants du personnel et les responsables de l'entreprise. Dès 2009, tous les représentants du CHSCT se sont engagés dans des apprentissages et ont développés des compétences. Les réunions de la CHSCT sont considérées comme des espaces de discussions dans le sens où l'exprime M Detchessaahar (1). En 2015, le changement de stratégie économique conduit le groupe industriel, de cette PME, à nommer une nouvelle équipe de direction. La régulation installée précédemment ne fonctionne plus naturellement car il y a dissociation entre les demandes qui émanent des salariés victimes et qui sont recueillies par le CHSCT et la nouvelle équipe de direction qui ne fait plus partie directement de cette instance. Le « virage économique » pris par l'entreprise remet en cause les processus de régulation RPS existants. Le changement de direction interroge les régulations fondées sur ce mode d'apprentissage historique. De nouveaux apprentissages en SST sont-ils nécessaires et envisageables pour tenir compte des changements en cours ? (2). Ferry JM 1991. Juin 2016 René Brunet Président de l'ARP Angers. Association pour la recherche en prévention. RPS risques psycho sociaux. - SST santé et sécurité au travail - CHSCT : comité hygiène sécurité et condition du travail. (1) Mathieu Detchessaahar, 2002. La santé négociée. Edition La découverte. (2) Mr Ferry J M 2001 p 135 les puissances de l'expérience 2 éditions CERF. Edition ANR Diffusion.

Références bibliographiques

Jean Marc Ferry, 1991, Les puissances de l'expérience Editions CERF. Matthieu Detchessaahar, 2002. La santé négociée Edition La découverte.

Mots clés : Virage économique ; Changement de directeur ; Apprentissage de l'interlocution ; Régulations internes/externes



Du temps qui passe au temps qui reste.

Thierry CHARTRIN - Responsable du service R&D et du CAFERUIS à L'ARIFTS Site angevin,
Docteur en Sciences de l'éducation. Membre du groupe SpEd.

L'homme de la modernité tardive souffre de famine temporelle (Rosa, 2012), il court après le temps, remplit son agenda et parfois regrette de ne pas s'occuper assez de ses proches et de lui-même. Est-ce cela vivre ? Pour Sénèque (1994, [49]), il s'agit plus d'exister ! Paradoxalement, certains événements dramatiques permettent de dévoiler cet état et offrent à l'homme une autre manière de vivre plus intense, authentique et reliée. En effet, quelle(s) orientation(s) donner à sa vie après une épreuve tragique ? L'étymologie d'orientation renseigne selon Danvers (2007 : 51), sur l'intention spirituelle de cette question au sens de « trouver son orient ». Elle révèle ainsi la question du sens d'une vie dans ses dimensions axiologiques et inaugure une perspective riche de toutes potentialités d'apprentissages (Onfray, 1991 : 27). Ces situations-extrêmes (Fischer, 1994) deviennent alors pour ceux qui en font quelque chose, source de processus d'autoformation existentielle. Cette formation initiatique à la vie par et pour la vie participe pleinement à l'émergence d'une conception dialogique de l'humain où le chaos cohabite avec l'ordre et invite à enrichir les conceptions traditionnelles de l'apprentissage. C'est notamment à travers l'expression de Nietzsche (1889) "ce qui ne tue pas nous rend plus fort" que nous pouvons considérer l'existence d'un prisme, certes marginale, à travers lequel nous observons le passage du négatif au positif. En référence à l'art photographique, nous nommerons sujet argentique "toute personne qui, suite au vécu de situation-extrême, a réorienté sa vie et considère mieux vivre dorénavant" (Chartrin, 2014). Cette mutation a un prix, celui de la douleur. Ce pretium doloris (Fleury, 2002) constitue paradoxalement la clé de voûte de ces transformations en tant qu'elle opère secrètement la fonction de réminiscence : se souvenir du tragique pour mieux apprécier et accepter le réel tel qui l'est.

Références bibliographiques

FLEURY, Cynthia (2002), *Pretium doloris, l'accident de soi comme souci de soi*, Paris : Pauvert, 206 p. FISCHER, Gustave Nicolas (1994), *Le ressort invisible*, Paris : Le seuil, 286 p. NIETZSCHE, Frédéric (1888), *Le crépuscule des idoles*, Paris : Folio, 151 p. ONFRAY, Michel (1991), *L'art de jouir*, Paris : Grasset & Fasquelles, 279 p. ROSA, Hartmunt, (2012), *Aliénation et accélération, vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris : La découverte, 153 p.

Mots clés : Situations-extrêmes ; Hapax existentiel ; Épiphanie ; Autoformation existentielle ; Sujet argentique



L'atelier des kaïros d'autoformation : une démarche réflexive et dialogique d'exploration des instants intuitifs.

Pascal GALVANI - Université du Québec à Rimouski.

Malgré l'accélération et la dissociation des temporalités, les pratiques quotidiennes offrent toujours l'occasion de moments opportuns que les grecs nommaient kaïros. Ces instants décisifs où émerge « le bon geste au bon moment » sont des condensés de sens où se dessine intuitivement l'émergence toujours renouvelée de l'autopoïèse. La communication vise à présenter une méthode de recherche-formation en groupe : « l'atelier des kaïros d'autoformation » qui s'appuie sur l'exploration réflexive et dialogique des moments décisifs et signifiants d'autoformation vécus par les participants.

Les principales étapes de cette démarche de recherche-formation sont : l'exploration (inventaire des kaïros), la conscientisation (auto-explicitation et co-explicitation), l'analyse dialogique des apprentissages expérientielles en fonction des questions personnelles ou collectives des participants, la formalisation des savoirs et des nouvelles interprétations de l'expérience en fonction des objectifs des participants (pratique réflexive, recherche-action, mémoire de maîtrise ou de thèse).

L'atelier des kaïros s'inscrit dans les démarches de recherche-formation (Desroche H., Pineau G., Barbier R.). Il a été développé à partir de l'atelier des blasons (Galvani 1991, 1997) puis enrichi par des dimensions pratiques et théorique et par son expérimentation dans plusieurs programmes de recherche-action (Galvani, 1999, 2000, 2002, 2006, 2007). La démarche a été formalisée dans le cadre d'un mémoire d'HDR : « Pour une phénoménologie herméneutique des moments d'autoformation : une démarche transdisciplinaire de recherche-formation » (Galvani, 2006). L'atelier des kaïros est utilisé dans la guidance de recherche à la Maîtrise en étude des pratiques psychosociales (UQAR) et au doctorat (Galvani, 2011, 2015).

La communication développera notamment les points suivants :

- Les deux temps de la prise de conscience réflexive personnelle et dialogique en co-formation ;
- Les différents types de kaïros : moment de changement de vie, micro-moments du quotidien ;
- L'expérience intuitive au cœur du kaïros : heuristique cognitive, pratiques et poétique ;
- Le kaïros et la présence au présent : temps chronologique intentionnel (Chronos) et suspension attentionnelle dans l'instant (kaïros) (Bachelard, Dogen, Nishida) ;
- développement d'une capacité d'attention et de présence d'instant en instant aux moments opportuns de l'auto-éco-formation.
- Autopoïèse et renouvellement des savoirs : pluralité des dimensions de l'autos et dialogique Je-Moi-Soi.

Références bibliographiques

- Galvani P. (coord.) 2016. Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales : méthodes de recherche de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques.
- Galvani P. 2011, « Moments d'autoformation, kaïros de mise en forme et en sens de soi », dans Galvani et Ali. (Coord.), Moments de formation et mise en sens de soi, Paris: L'Harmattan, pp. 69-96.
- Galvani P. 2014. « L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne » dans Revue Éducation Permanente : Éducation Permanente et utopie éducative actualité d'Henri Desroche, n°201 pp.98-112.
- Galvani P. 2015 « L'atelier des kaïros d'écoformation par le feu au Québec » dans Galvani P. Pineau G. Taleb M. Le feu vécu : expériences de feux éco-transformateurs, Paris : L'Harmattan.
- Galvani P. 2016 « Conscientiser l'intelligence de l'agir : les kaïros de l'autoformation pratique » dans Galvani (coord.) Rimouski : UQAR Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques.

Mots clés : Kaïros d'autoformation existentielle ; Recherche-formation

L'ingénierie de l'accompagnement permet-elle de redéfinir une nouvelle articulation des temporalités en formation ?

Maryline GAROT-SCÉLIN

Cette communication fait suite à une recherche menée dans le cadre d'un Master IFAC qui nous a conduit à nous interroger sur l'ingénierie de l'accompagnement au sein de dispositifs de Formation Ouverte et A Distance (FOAD). En effet, les dispositifs de formation proposant du « distanciel » sont de plus en plus prisés et en corrélation avec le développement de nouveaux modes d'organisation dans le travail via les outils numériques. Lors de notre enquête terrain au sein de l'organisme de formation professionnelle DEMOS, nous nous sommes entretenu en face-à-face avec plusieurs acteurs de la formation (formateurs, chef de projets, concepteur e-learning) afin d'avoir un regard transversal sur la mise en œuvre des FOAD. Les résultats de l'enquête montrent la difficulté de bâtir des environnements d'apprentissage ouverts dans lequel l'apprenant serait en capacité de faire des choix et de piloter ses propres stratégies d'apprentissage (autodirection). Deux éléments sont prégnants : les dispositifs sont construits pour répondre aux besoins (stratégique, économique, ...) de l'entreprise dont ils constituent le socle de la structure de formation ; la pédagogie est méconnue par les acteurs de la formation dont l'approche est plutôt centrée sur la technique et l'expertise de contenu. Les FOAD se construisent à partir de plusieurs critères proposés : l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité la diversification des interactions et la distance (V. Glikman). Il s'agit d'une ingénierie pédagogique centrée sur l'autonomisation de l'apprenant : placé en situation d'autodirection (P. Carré) ce dernier est en capacité de mettre en œuvre et de piloter ses stratégies d'apprentissage. Il est donc nécessaire qu'il évolue dans un espace qu'il lui permet la liberté de choisir, d'interagir et de construire, autrement dit, de se former par l'expérience de soi, des autres et des choses (G. Pineau). Il s'agit donc de créer les conditions d'un environnement de formation expérientielle, ouvert sur ce que l'on ignore qu'il va arriver, où le formateur occupe une posture professionnelle spécifique : « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (M. Paul). L'ingénierie de l'accompagnement œuvre en sens en proposant des méthodes et pratiques centrées sur l'autoformation existentielle, pour comprendre et faire des liens, découvrir et pour avancer l'un avec l'autre à des rythmes et des manières dissociés... Parce qu'elle vise l'autonomisation et l'émancipation de l'apprenant, développer une ingénierie de l'accompagnement dans les dispositifs de formation permet aux apprenants de prendre pleinement possession de leur espace de formation. Cette (ré)appropriation est la première étape à partir de laquelle ils pourront créer et faire vivre leur stratégies d'apprentissage personnelle et, par là-même, réunifier les temporalités. Travaux de recherche réalisés dans le cadre du « Master 2 IFAC » - Université François Rabelais de Tours - Titre : « L'accompagnement : un espace co-expérientiel d'autoformation » - Directeur de recherche : Sébastien PESCE, Maître de Conférence - Année : 2015-2016

Références bibliographiques

Maela Paul, Gaston Pineau, John Dewey, Vivian Glikman, Philippe Carré, André Moisan

Mots clés : Autoformation ; Accompagnement ; Expérientiel

Du vécu d'expérience à l'expérience biographiée : l'écriture du journal extime comme apprentissage biographique.

Anne-Sophie JURION - Laboratoire Experice - Université Paris 13/ Collège International de Recherche Biographique en Éducation – CIRBE.

Camila ALOISIO ALVES

L'*accélération* de nos rythmes de vie et les transformations qui s'opèrent au sein de notre société modifient considérablement notre rapport au *temps*. Ces dissociations temporelles engendrent de nouvelles manières d'être et de se comporter dans l'espace social et contribuent ainsi « à l'émergence d'un nouveau type d'individu, flexible, pressé, centré sur l'immédiat »¹.

Quelles stratégies d'apprentissage utiliser face à ce « culte de l'urgence » sachant que l'individu lui-même est soumis à des processus de changements permanents ? Comment prendre en compte les dynamiques de changements se rapportant à l'expérience individuelle des personnes et celles liées à ce nouvel environnement social et politique ?

Partant de l'hypothèse que l'expérience humaine n'est appréhendée qu'à partir de mises en formes narratives, notre réflexion porte sur l'analyse et l'interprétation² de journaux « extimes », qui ont été rédigés quotidiennement durant plusieurs mois par des étudiants de licence lors d'un atelier d'écriture. Au travers de cette activité biographique, nous cherchons à comprendre, comment les étudiants tissent les rapports entre leur formation et l'ensemble des occupations et préoccupations qui les mobilisent dans leur quotidien. On s'intéresse à la fois aux « apprentissages de la vie - dans la vie »³ et aux processus de construction de l'expérience dans leur dimension narrative.

Les premiers résultats de ce travail montrent que l'écriture d'un journal extime, renforce l'idée que « *le vécu humain ne peut se découper et se compartimenter en espaces et en temporalités autonomes et imperméables* »³. En effet, cet exercice d'écriture engage l'étudiant dans un processus permettant la transformation des expériences vécues (*Erlebnis*) en expériences acquises (*Erfahrung*). Ainsi, considérer l'individu comme un véritable *être indivis*, pourrait mettre à distance les effets pervers de l'accélération et renforcer ce sentiment d'unité nécessaire à l'existence.

Références bibliographiques

¹ Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence : La société malade du temps*. Paris : Flammarion. p.21.

² Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris : Quadris Manuels, 3^{ème} tirage.

³ Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation : fondements, méthode et pratiques*. Paris : Téraèdre. p. 132.

Mots clés : Écriture ; Expérience ; Journal ; Biographisation ; Formation de soi

Usage du numérique et temporalité fragmentée d'apprentissage : une recherche de continuité de « soi » ?

Nathalie LAVIELLE-GUTNIK - LISEC (Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Education et de la Communication).

À partir de deux recherches, (l'une sur l'usage du numérique par des enseignants-chercheurs; et l'autre sur l'usage du numérique par des demandeurs d'emploi), il s'agira de montrer comment ces deux publics, apparemment si différents, se trouvent confrontés à la gestion de temporalités fragmentées, génératrices d'insécurité et mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage et identitaires similaires visant à maintenir une « continuité de soi ». Chacun des deux publics, associant le numérique à une évolution de la société vers « le tout numérique » (Compiègne, 2011), se sentent inscrits dans de nouvelles formes sociétales et pédagogiques qu'ils souhaitent s'approprier. Cependant, la question se pose pour les deux publics concernés de savoir quel temps (durée, forme, fréquence...) ils doivent consacrer à l'usage du numérique et ce que cela peut induire comme conséquences sur « qui ils sont » professionnellement et socialement. Pour le dire autrement, les tensions temporelles induisent des tensions identitaires pour les deux publics (Baltazart, Lavielle-Gutnik, Poteaux, 2011 ; Lavielle-Gutnik, Loquais, 2015). En effet, pour les premiers, que l'usage du numérique soit perçu comme une plus-value pédagogique ou comme une injonction institutionnelle, il interroge le fragile équilibre « temporel » dans la gestion et l'articulation de leurs différentes composantes professionnelles : enseignement, recherche et gestion administrative. Pour les seconds, le recours au numérique accessible, à la fois pendant les temps de formation avec les formateurs, et sur les temps personnels pose la question des temps d'apprentissage et de la répartition des responsabilités dans le processus pédagogique. Confrontés à ces fragmentations temporelles, ces deux publics mettent en œuvre des stratégies pédagogiques à visée, d'abord, identitaire. A défaut de contrôler les temporalités pédagogiques et sociales, les deux publics tentent de garder le contrôle sur qui ils sont. Ainsi, nous essaierons de montrer en quoi l'atomisation temporelle traduit la manière dont les publics se perçoivent eux-mêmes dans différents champs de pratiques et induit un travail identitaire (Demazières, 1998 ; Dubar, 1998 ; Kaddouri, 2001) qui semble constituer, le moyen d'articuler ces temporalités « morcelées ».

Références bibliographiques

Demazière D., 2008, « Les négociations identitaires au cœur des épreuves d'insertion et d'exclusion », in Kaddouri, M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M., La question identitaires dans le travail et la formation, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales, Cahier du GRIOT, p.131-141
 Dubar C., 2004, « Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux », Temporalités [En ligne], 1 | 2004, mis en ligne le 23 juin 2009, consulté le 13 octobre 2012. URL: <http://temporalites.revues.org/661>
 Layec J., 2006, Auto-orientation tout au long de la vie. Le portfolio réflexif. Paris : L'Harmattan. Coll. Histoire de vie et formation

Mots clés : Temporalité ; Apprentissage ; Numérique ; Identité

Pratiques d'autoformation à et par la recherche des professionnels de santé : entre réflexivité individuelle et rationalité instrumentale.

Yann LE FAOU - CREAD - Université Rennes 2.

Pr Jérôme ENEAU - CREAD - Université Rennes 2.

Depuis 2009 et la réforme des formations des professionnels de santé paramédicaux (intégration progressive des formations dans le système universitaire), les professionnels de santé vivent une évolution de leur posture professionnelle. La formation « à » et « par » la recherche vient réinterroger leurs identités soignantes. Ce développement des pratiques de recherche est soutenu depuis 2010 par le Programme Hospitalier de Recherche Infirmière et Paramédicale (PHRIP), piloté par le Ministère de la Santé. Ainsi, une question doit être soulevée : comment les professionnels de santé se forment-ils dans un environnement toujours plus « accélérateur » (Rosa, 2010), dans lequel l'identité de chacun (patient ou professionnel de santé) est constamment remise en question dans un objectif d'idéal gestionnaire.

A travers une enquête ethnographique portant sur les « récits de vie professionnelle » (Bliez-Sullerot, Mével, & Malet, 2005) de cinquante professionnels de santé paramédicaux porteurs de projet de recherche, nous explorerons les voies utilisées par les professionnels pour se former « à » la recherche (Novic, 2010). Nous verrons que cet apprentissage collectif trouve sa place dans ces environnements hospitaliers « fast-cure ». Cette formation « par » la recherche engage des pratiques d'autoformation, insérées dans le collectif, souvent singulières, mais toujours grâce à autrui. Le questionnement de recherche favorise la décélération et la réflexion par la prise de distance avec l'action (Pineau, 2013). Ces pratiques autoformatives réinterrogent les identités prescrites des professionnels de santé, ainsi que les objectifs gestionnaires du système de santé français, porteur d'injonctions contradictoires : former à l'innovation en santé par la recherche et promouvoir la rentabilité à court terme du système de santé (Diebolt, Misse, & Ménard, 2014).

Références bibliographiques

- Bliez-Sullerot, N., Mével, Y., & Malet, R. (2005). *Récits de vie en formation*. Paris; Budapest; Torino : L'Harmattan.
- Diebolt, V., Misse, C., & Ménard, J. (2014). *Comprendre la recherche clinique et l'innovation à l'hôpital : enjeux, réglementation, organisation et financement*. Paris : Dunod.
- Novic, M. (2010). Développement de compétence par la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, (102), 83-93.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education Permanente*, 3(196), 9-24.
- Rosa, H., & Renault, D. (2010). *Accélération: une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Mots clés : Formation « à » et « par » la recherche ; Pratique d'autoformation ; Collectif ; Identité professionnelle ; Innovation en santé

La scolarité accélérée : une stratégie efficace ?

Sébastien MIRAVETE - Laboratoire CLLE-LTC (Univ. Toulouse II).

André TRICOT et Franck AMADIEU

Il existe différentes formes d'éducation accélérée (Kanevsky, 2011). La scolarité accélérée (sauter une classe) demeure aujourd'hui l'une des plus étudiées en psychologie expérimentale. Seuls les élèves considérés comme particulièrement « doués » par leurs enseignants (« gifted students ») bénéficient d'un tel dispositif. Certaines études soulignent l'impact positif de cette pratique sur la réussite scolaire (McClarty, 2015), alors que d'autres mettent en lumière son impact négatif (« Big-Fish-Little-Pond-Effects ») sur le plan psychosocial (Marsh, 2016). Cette communication propose une synthèse des différentes recherches conduites dans ce domaine depuis une dizaine d'années. Ont été passés en revue tous les articles référencés entre 2006 et 2016 dans les bases de données les plus courantes : psycINFO, psycARTICLES, psycCRITIQUES, Psychology and Behavioral Sciences Collection (moteur de recherche : Ebscohost ; mots-clefs : « grade acceleration », « educational acceleration », « grade skipping », « gifted student & acceleration »). Cet examen global devrait permettre de montrer et d'interroger le caractère contradictoire des résultats obtenus au sein de ce domaine.

Références bibliographiques

Kanevsky, L. (2011). A Survey of Educational Acceleration Practices in Canada. *Canadian journal of education*, 34(3), 153-180 Marsh, H.W (2016). Cross-Cultural Generalizability of Year in School Effects: Negative Effects of Acceleration and Positive Effects of Retention on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 256-273 McClarty, K.L. (2015). Life in the Fast Lane: Effects of Early Grade Acceleration on High School and College Outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13

Mots clés : Éducation accélérée ; Scolarité accélérée ; Psychologie de l'éducation ; Psychologie expérimentale



Autoformation chez des immigrants polonais.

Aneta SLOWIK - Université de Basse-Silésie, Wrocław, Pologne.

Dans mon exposé, je voudrais montrer quelles (auto)transformations sont en jeu dans les dispositifs et les structures qui accompagnent les parcours d'éducation et de formation des immigrés polonais en Angleterre et en Allemagne. Les immigrants fonctionnent dans des réseaux transnationaux déjà prêts, mais également dans des réseaux nouvellement créés. Ils y entreprennent des pratiques éducatives déjà disponibles, mais en initient également de nouvelles. Sur leur chemin (auto)formatif, ils sont assistés par divers professionnels et des accompagnateurs informels, mais à cause de différentes barrières, ils évitent ces aides. Je signale, dans ma présentation, les dangers et avantages de l'utilisation du soutien qui est à leur disposition et qui leur est offert. Je précise les changements que l'on peut distinguer dans la structure de l'aide adressée aux immigrants polonais. Je termine ma présentation par typologie des réseaux créés par les immigrants polonais.

Mots clés : (Auto)formation ; Immigrants polonais ; Immigration



De nouvelles perspectives pour l'accompagnement d'enfants en échec scolaire.

Annie VIGNERON - Doctorante sous la direction de M. Benoît FROMAGE, Université d'Angers, laboratoires LTPL.

Dans un monde où tout s'accélère, les repères se brouillent. Le monde est mouvant, l'avenir incertain. L'immédiateté domine. Apprendre n'est plus essentiellement transmettre des savoirs nourris par l'expérience des générations précédentes. Il faut être réactif, créatif dans les pratiques et performant. Le psychologue scolaire est pris dans ces injonctions. Face aux difficultés prégnantes que rencontrent des enfants, il doit diagnostiquer les problèmes afin d'y remédier le plus rapidement possible. Le nombre de demandes d'aides explose et conduit de nombreux psychologues de l'Éducation Nationale à se limiter à un rôle d'expertise au risque d'un appauvrissement de leur espace professionnel. La fonction nécessite de prendre le temps d'écouter, de comprendre et élaborer des réponses en lien avec les différents partenaires. Une mission essentielle du psychologue à l'école est d'aider des enfants à restaurer le désir d'apprendre et trouver leur place d'élève parmi leurs pairs. Il s'agit d'accompagner ces enfants en souffrance à l'école et leur permettre de construire un nouveau rapport aux apprentissages et au monde environnant. Dans le cadre d'une recherche doctorale, une étude est menée avec des enfants de CE2 en échec scolaire. Nous avons élaboré un programme d'accompagnement inspiré par l'approche humaniste en utilisant l'Épreuve des Trois Arbres (Fromage, 2011, 2012) et le Cahier de l'Arbre (Fromage, Crasnier, 2012). Trente enfants ont été suivis au cours de dix séances et leurs résultats comparés à un groupe contrôle. On peut observer une amélioration significative des résultats aux épreuves de niveau scolaire, au WISC et une amélioration des relations de ces enfants à l'environnement. A travers des réalisations qui sollicitent la créativité, le programme amène l'enfant à réorganiser son monde interne et élaborer de nouvelles représentations du monde externe. La posture du psychologue s'appuyant sur l'expérience vécue de l'enfant et l'absence de jugement sera détaillée.

Références bibliographiques

Crasnier, F. (2012). L'approche centrée sur la personne en situation de handicap mental, Thèse de Doctorat en Psychologie non publiée, Université d'Angers, Angers. Fromage, B. (2011). L'Épreuve des Trois Arbres, bilan de situation, accompagnement et développement de la personne. Paris : In Press. Fromage, B., (2012). Le bilan psychologique à l'aide de l'Épreuve des Trois Arbres, manuel d'utilisation. Paris : Eurotest.

Mots clés : Échec scolaire ; Accompagnement-non-jugement



Accompagner l'apprentissage de la décélération : dialogue entre une psychologue clinicienne et une chronobiologiste.

Noëlle ZENDRERA - Université catholique de l'Ouest (UCO), campus d'Angers, France.

Anne-Sophie BOUGEARD - Université catholique de l'Ouest (UCO), campus d'Angers, France.

Nos sociétés postmodernes courent après le temps, en prise à des vitesses et accélérations croissantes ; cette « accélération sociétale » décrite par Rosa(1) bouleverse les fonctionnements biologique et psychologique humains. Les imbrications entre le Temps, le Vivant et le Psychisme se déclinent sous d'innombrables formes(2), de la notion de biorythme à celle de conscience temporelle, en passant par celles de vitesse de raisonnement, de temps de traitement de l'information ou encore de fluctuation de la vigilance. La cognition et l'apprentissage résultent pleinement du fonctionnement psychobiologique et en particulier de l'activité cérébrale(3), la pensée, la mémoire, l'attention, les émotions, s'avérant ainsi grandement tributaires des paramètres Temps, Vitesse, Accélération, Durée, Fréquence et Rythmes(4). Cette communication propose, au regard de l'accélération sociétale, un dialogue entre une psychologue clinicienne et une chronobiologiste. La première s'appuie sur des observations cliniques d'adolescents et décrit chez les jeunes des comportements caractérisés par une forte dépendance au numérique, un besoin permanent d'immédiateté, des désynchronisations et des dissociations. La seconde élabore une relecture de ces symptômes en étayant les fondements génétiques et fonctionnels de la biorythmicité, les composantes biologiques support de la perception temporelle ainsi que les processus cognitifs liés au temps. En cohérence et complémentarité, ces deux domaines articulent les conséquences de l'accélération pour l'hygiène de vie et pour les processus d'apprentissage et constatent des impacts accrus chez les adultes actifs et les adolescents(5), tels que des déficits chroniques de sommeil, des difficultés d'attention ou de mémorisation, des dispersions cognitives, et nombre d'autres dysfonctionnements, troubles, voire pathologies. Comme le suggèrent notamment les neurosciences éducatives(6), le champ de l'éducation doit tenir compte des biorythmes et des temporalités liés aux apprentissages et devra certainement accompagner les jeunes et l'ensemble des apprenants dans l'« apprentissage de la décélération ».

Références bibliographiques

Eustache, F. et Guillery-Girard, B. (2016). La Neuroéducation. La mémoire au cœur des apprentissages. Paris: O. Jacob. Leconte, C. (2014). Des rythmes de vie aux rythmes scolaires. Une histoire sans fin. Villeneuve-d'Ascq: P.U.Séptentrion (2^eéd.) Montagner, H. (2009). Mémoire, attention et rythmes scolaires. Cahiers pédagogiques, 474. Royant-Parola, S. et al. (2015). Le comportement de sommeil du jeune: influence des nouveaux médias. Médecine du Sommeil, 12(1), 13. Toscani, P. (2015). Apprendre avec les neurosciences. Rien ne se joue avant 6 ans. Lyon: Chroniques sociales. (3^e éd.)

Mots clés : Biorythmes ; Rythmes d'apprentissage ; Chronobiologie ; Chronopsychologie ; Temps

AXE 3

Quelle place pour les apprentissages collectifs face à l'idéal gestionnaire ?

Responsables :

Daniel POISSON, Christophe JEUNESSE et Denis CRISTOL

À un moment où les formes variées d'individualismes sont critiquées pour les tensions qu'elles imposent au travail collectif, et aux adaptations accélérées liées au numérique, aux mutations rapides d'organisation et de service, un regain d'idéal du travail collaboratif refait surface. Miser sur le collectif permettrait de mieux amortir les mutations accélérées actuelles et de favoriser l'innovation. Il en découle un questionnement sur la façon dont les apprentissages sont mis en œuvre et posent question aux catégories usuelles de conception, de mise en œuvre et d'animation de la formation placées traditionnellement sous le contrôle des gestionnaires.

Trois éléments sont particulièrement sous-tension :

- La co-conception des dispositifs de formation échappe à la seule relation maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre. La maîtrise d'usage s'invite en amont même et enrichit le sens de la commande pédagogique.
- Les nouveaux espaces d'apprentissage collectifs du type de ceux qui se déroulent sur des LMS et RSE, mais également dans des salles connectées, fab-lab et espaces de co-working, sans compter les apprentissages collectifs en situation de travail, viennent fragiliser les unités de mesure de la formation et de l'apprentissage (par exemple la feuille de présence et l'heure de formation stagiaire).
- Les nouveaux supports des apprentissages collectifs, groupe de co-développement professionnels, communauté d'apprentissage en ligne, cercle d'apprentissage, meetups informels sortent des instances de contrôle mobilisant des ressources temps ou matériels moins facilement contrôlables.

Les investigations de l'axe portent sur la façon dont l'apprentissage échappe aux canons gestionnaires d'organisation, de déploiement, de mesure de la formation. Il cherche à observer comment la formation cède le pas à l'apprenance.

Participation en coopération et en réciprocité à la construction d'un diplôme du métier d'animateur de réseaux ouverts.

Agnès BALLAS - FORESCO Mouvement Français des Réseaux d'échanges Réciproques de Savoirs.

Les RERS (Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs), mouvement d'éducation populaire international, propose des expérimentations en recherche-action. Il a, par exemple, de 1997 à 2000 travaillé sur un projet européen : « Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion (AFREROLE). L'action présentée s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualifiée, de recherche-action participative. Elle a été initiée par l'association de loi 1901, Formations Réciproques-Echanges de Savoirs-Créations Collectives (FORESCO) mouvement national des RERS dans lesquels la circulation des savoirs, la recherche et la transmission de savoirs favorisent les apprentissages. En 2011, les RERS constatent que des personnes salariées, animatrices de réseaux, ont été licenciées consécutivement à la diminution des subventions allouées par les pouvoirs publics. Lors de leurs recherches d'emploi, ces salariés se sont retrouvés dans l'incapacité de faire valoir leurs acquis d'apprentissages car leurs compétences ne sont formalisées par aucune reconnaissance formelle de leur fonction d'animateur de réseau. Elles ne peuvent pas, de fait, être reconnues, et rendre visibles leurs parcours professionnels. Des membres de RERS faisant partie de l'équipe nationale d'animation de FORESCO se fédèrent autour de cette difficulté et décide de créer un groupe de travail. Suite à une démarche de questionnements du travail et d'analyses auprès d'animateurs de RERS salariés et non-salariés, un référentiel de compétences d'animateur de RERS a été construit : 14 compétences-clefs ont été mis à jour. Une ingénierie de formation en échanges de savoirs est créée autour d'une recherche action participative. Dans ce groupe de travail participent des animateurs salariés et non salariés de FORESCO, des animateurs salariés de l'association Différent et Compétent. Des experts tels Bernard Lietard, Marie-Christine Presse, Magdeleine Grison, Claire Héber-Suffrin, Nicole Desgroppes, Dominique Fauconnier accompagne le groupe vers des formes diverses de reconnaissances.

Mots clés : Coopération ; Réciprocité ; Recherche



Temps du voyage, temps des métamorphoses ?

Sophie BOSSARD - Institut Catholique des Arts et Métiers.

Prendre le temps de voyager, de vivre ses propres expériences loin d'un cocon familial, de faire un détour vers l'autre pour devenir soi : pourquoi une école d'ingénieurs fait-elle le pari de la décélération et du temps pour soi ? L'étude s'intéresse à l'articulation entre voyage et formation de soi au sein d'un dispositif nommé Experiment, à savoir un projet personnel de voyage d'une durée de quatre mois en fin de troisième année du cycle ingénieur, obligatoire pour l'obtention du diplôme, mais dont les modalités sont relativement libres (projet de défi sportif, d'acculturation, d'aide humanitaire, etc.) avec la condition importante de le vivre en majeure partie seul. Par une approche sociologique, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, nous questionnons le rôle de ce voyage, moment privilégié hors du temps scolaire, dans la formation de soi de l'étudiant. En prenant théoriquement appui sur les distinctions de Dias de Carvalho (2014) entre itinéraire, itinérance et errance, mais aussi entre prévision et prévoyance, en mobilisant les concepts de voie exodique (Serres, 1985) et d'aventure (Simmel, 2002), nous proposons de montrer en quoi ce temps pour soi, néanmoins vécu dans la confrontation à l'altérité, est un dispositif d'apprentissage qui relève de l'éducation métamorphique (Moreau, 2011), invitant le sujet à accéder à sa propre vérité. Les résultats de notre recherche, selon la méthode de l'analyse structurale (Demazière et Dubar, 1997) viennent éclairer les processus de formation de soi en révélant, face au modèle rationnel de l'optimisation du temps et des relations, la place du lâcher-prise et de la disponibilité à soi pour que la métamorphose, silencieusement (Jullien, 2009), puisse opérer.

Références bibliographiques

DIAS DE CARVALHO, A. (2014). *Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*. Paris : L'Harmattan. JULLIEN, F. (2009) *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset. MOREAU, D. (2011). *Education et théorie morale*. Paris : Vrin. SERRES, M. (1985). *Les cinq sens*, Paris : Grasset. SIMMEL, G. (2002). *La philosophie de l'aventure*. Paris : L'Arche.

Mots clés : Éducation métamorphique ; Formation de soi ; Itinéraire ; Itinérance ; Voyage



La co-conception entre formation et production, un mode de conception accéléré au service d'une montée en compétence en ingénierie pédagogique et digitale de conseillers formation et chefs de projet ?

Dorothée CAVIGNAUX-BROS - Doctorante, CREF - Apprenance et formation des adultes.

La co-conception est un espace-temps pédagogique destiné à favoriser la collaboration et l'innovation à l'ère de la « déferlante numérique » (Cristol, 2014). Modalité de prototypage accéléré au service du mieux travailler ensemble et de la prise en compte de l'utilisateur dans la conception d'un dispositif ou d'une offre de formation, la co-conception questionne, interpelle les participants ; des outils et objets numériques y sont proposés ; les thématiques sont multiples. Elle s'organise autour de la traditionnelle unité de temps, de lieu et d'espace, propre à la formation dite présentielle, et se distingue de celle-ci par son objectif de production, la diversité des contributeurs, et sa finalité. Pensée dans une logique d'apprenance (Carré, 2005, 2016), elle se configure en socio-apprentissage par l'action, impliquant des interactions permanentes entre acteurs (animateurs et producteurs), sur des modes collaboratifs et où l'accélération (Rosa, 2010) serait potentiellement un facteur régulation de l'action. Notre recherche en cours porte ainsi sur la professionnalisation au digital et à l'ingénierie pédagogique de conseiller-e-s formation ou de chef-e-s de projets, via la co-conception. Il s'agit de comprendre comment la co-conception participe au développement professionnel de personnes en charge de l'ingénierie et de la mise en œuvre de dispositifs de formation incluant les TIC (technologies de l'information et de la communication) ; d'étudier dans quelle mesure ces personnes mobilisent les ressources qui sont à leur disposition. Cette mobilisation, selon le modèle des capacités d'Amartya Sen (prix Nobel de l'économie en 1998) en sciences de l'éducation (Fernagu Oudet 2012, 2016), peut conduire à des « mises en œuvre concrètes » qui sont le résultat de la combinaison de capacités propres aux personnes, de moyens et d'opportunités offertes par l'environnement de travail (ressources matérielles, accompagnement managérial, relations aux tiers prestataires, apprenants, parties prenantes, ...) et du choix que font ces individus de les concrétiser.

Références bibliographiques

Carré, P. (2005). L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir. Paris, Dunod. Carré, P. (2016). « L'apprenance : des dispositions aux situations ». Éducation Permanente. N 207, p. 7-24. Cristol, D. (2014). Former, se former et apprendre à l'ère du numérique : Le social learning. Paris, ESF. Fernagu Oudet, S. (2012). « Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». Formation-Emploi. N 119, p. 7-27. Fernagu Oudet, S. (2016). « L'approche par les capacités au prisme de la formation ». Dans : S. Fernagu Oudet, C. Batal (dir. publ.). (R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités. Lille, Presse universitaire du Septentrion. Rosa, H (2010). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris, La Découverte.

Mots clés : Co-conception ; Capacités ; Numérique ; Ingénierie pédagogique

Pratiques collaboratives et d'autoformation et usages d'un dispositif innovant chez les professionnels de l'insertion.

Loana DEICU - Laboratoire CIREL-Trigone, Université de Lille 1.

Marie-Christine VERMELLE - CIREL-Trigone, Université de Lille 1.

Les mutations socio-économiques et techniques transforment les pratiques d'accompagnement et de formation des publics de demandeurs d'emploi peu qualifiés (Frétigné et Lescure, 2010). Ainsi, on assiste: i) à un glissement de l'accompagnement individuel vers un accompagnement collectif ; ii) à l'injonction de former les publics à l'usage du numérique, et iii) à valoriser les acquis expérientiels afin de rendre ces publics plus autonomes. Dans ce contexte, les politiques publiques encouragent les structures et leurs professionnels à recourir à des dispositifs « innovants ». Le dispositif « Skillpass » est un serious game visant l'apprentissage de la démarche portfolio et l'identification des compétences transversales par les jeunes demandeurs d'emploi. Il s'apparente aux dispositifs à visée autonomisante (Poisson, 2010). Déployée en région Nord Pas-de-Calais, l'expérimentation régionale de ce dispositif prévoit une formation des professionnels censés l'intégrer dans leurs pratiques de formation ou d'accompagnement. Réalisée auprès d'organismes de formation, de conseil et d'insertion, la recherche s'intéresse entre autres au déploiement du dispositif vidéo-ludique à travers les questions suivantes : quels sont les modalités de sélection et les profils des professionnels pressentis pour mettre en œuvre ce dispositif ? Comment cette formation s'articule-t-elle à leurs pratiques d'autoformation ? En quoi l'intégration de ce dispositif pour l'accompagnement et la formation développe-t-il les pratiques collaboratives entre professionnels à différents niveaux ou de formation entre pairs ? Ces questions seront mises en résonance avec les stratégies de professionnalisation des organisations (réseaux, structures) et des professionnels. L'analyse des données permet d'identifier les différents types d'apprentissage que l'usage du serious game suscite chez les professionnels et de les distinguer selon les modalités d'autoformation dans laquelle ils s'inscrivent (individuelle, collective) (Moisan et Kaplan, 2010). Enfin, nous relevons les obstacles au processus d'autoformation des professionnels se saisissant de ce dispositif innovant pour parties liés aux caractéristiques personnelles et aux contextes organisationnels.

Références bibliographiques

Divay, S. (2009). Nouveaux opérateurs privés du service public de l'emploi : les pratiques des conseillers sont-elles novatrices ?, *Travail et Emploi*, n° 119, p. 37-49. Frétigné, C. et Lescure, E. (de) (2010) (s/d.). *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes. Moisan, A. et Kaplan, J. (2010) Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation, in Philippe Carré et al.(dir.), *L'autoformation*, Paris, PUF, p. 219-268. Poisson, D. (2010) Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries, in P. Carré et al. (dir.), *L'autoformation*, Paris, PUF, p. 171-217.

Mots clés : Pratiques collaboratives ; Professionnalisation ; Numérique ; Insertion

Vivre ensemble son autonomie.

Michèle DUZERT - Professeur au CNED et à l'ESC Rennes. Ecrivain. Livre « Vivre ensemble son autonomie » aux éditions l'Harmattan.

Présenter une pédagogie de l'expérience de l'énaction, à "conserver" dans mon ouvrage qui propose une voie opérationnelle encore très inédite, d'apprentissage social de l'autonomie. "Vivre ensemble son autonomie." Ed L'Harmattan. Une voie paradoxale, simple et complexe. Elle relève plus d'une dynamique initiatique à inventer ensemble, que d'un enseignement programmatique à réaliser. Dynamique de gestion de discontinuités pour les rendre créatrices, plus que de reproductions conditionnantes.

Dans le prolongement de penseurs d'une société postmoderne en évolution permanente, ce témoignage-ouvrage propose une ingénierie stratégique, pour « s'entre-voir agir dans le flux du monde », ultime boucle d'une autopoïèse à la Varela, par auto-, co- et éco- formation conjointes en alternances. Il initie une voie pour rendre les ruptures formatrices, utiliser les imprévus et les surprises pour « Vivre ensemble son autonomie ».

Références bibliographiques

Varela Dupuy Stengers Bitbol Latour Trocme-Fabre....

Mots clés : Inscription corporelle ; Enaction ; Emergence ; Flexibilité ; Open mind



Méthode d'évaluation, de co-conception et de référencement national des formations sur les aides techniques.

Jawad HAJJAM - CENTICH Université Catholique de l'Ouest.

Marie VOISIN - CENTICH.

Méthode d'évaluation, de co-conception et de référencement national des formations sur les aides techniques. La Caisse nationale de Solidarité pour la Santé et l'Autonomie (CNSA) soutient le développement d'un portail national de formation sur les aides techniques développé par le Centre d'Expertise National des Technologies de l'Information et de la communication. La méthode pour le référencement est basée sur l'approche Living-lab de Bergvall-Kareborn et al. (2009) de co-conception et d'évaluation itérative des contenus. Cette démarche se caractérise par un processus de co-création impliquant l'ensemble des acteurs concernés, de manière transparente, ouverte et participative, afin de créer de la valeur pour tous. L'évaluation est menée selon le modèle de Kirkpatrick (1976) et sous un double angle, celui de la pertinence des contenus de formation et celui de l'accessibilité des supports. Le modèle de Kirkpatrick, recommandé par la Haute Autorité de Santé dans l'évaluation de programmes de formation professionnelle par simulation (HAS, 2012) et par e-learning (HAS, 2014), permet son application à l'évaluation des formations selon quatre niveaux : réactions, apprentissages, comportements et résultats. Ce référencement national permet de cartographier et de coter les formations existantes aux aides techniques et aux technologies pour l'autonomie et la santé, de mettre en place un dispositif de veille, d'évaluation et de validation des formations et de contribuer au développement de nouvelles offres de formations innovantes. Le développement de l'offre d'aides techniques et technologies pour l'autonomie est exponentiel et notamment des aides les plus complexes avec notamment la convergence des nano, bio technologies, de l'intelligence artificielle et des sciences cognitives. Cette accélération a incité la CNSA à soutenir ce projet pour accompagner la montée en compétences des professionnels de la compensation qui prescrivent et accompagnent la prise en main et l'usage de ces technologies en agissant sur les méthodes et contenus pédagogiques.

Références bibliographiques

Bergvall-Kareborn, B., Ihlstrom Eriksson, C., Stahlbrost, A., and Svensson, J. 2009. A Milieu for Innovation - Defining Living Labs. Paper read at The 2nd ISPIIM Innovation Symposium - Stimulating Recovery - The Role of Innovation Management, 6-9 December 2009, at New York City, USA. Bergvall-Kåreborn, B., and A. Ståhlbröst. Living Lab: an open and citizen-centric approach for innovation. International Journal of Innovation and Regional Development, 1(4) 2009, pp. 356-370. Bergvall-Kareborn, B., Ihlstrom Eriksson, C., Stahlbrost, A., and Svensson, J. 2009. A Milieu for Innovation - Defining Living Labs. Paper read at The 2nd ISPIIM Innovation Symposium - Stimulating Recovery - The Role of Innovation Management, 6-9 December 2009, at New York City, USA. Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), Training and development handbook: A guide to human resource development. New York: McGraw Hill Skiba N. Sujet de la thèse : Processus d'innovation centré sur l'utilisateur : identification des besoins et interprétation de données issues de l'intégration de l'utilisateur dans le processus de co-conception. Directeurs de la thèse : Laure Morel et Claudine Guidat. Thèse soutenue le 3 avril 2014.

Mots clés : Co-conception ; Co-création ; Évaluation ; Aides-techniques ; Autonomie

Par l'attention en réciprocité, la tension formatrice en réseau, la conjugaison des temporalités : apprendre en coopération.

Claire HEBER-SUFFRIN - FORESCO mouvement français des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs.

À partir des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® dans divers champs, j'exposerai l'articulation nécessaire entre :

1. l'attention à soi, à autrui et au social, générée et régulée par la réciprocité à la fois relationnelle et formatrice. Des temps nécessaires pour cela : temps d'expressions et d'écoute des singularités, de construction de situations instauratrices de parité, de vérification par chacun et tous des sécurités nécessaires pour se former, de prise de conscience de soi et de ses propres processus d'apprentissages, de l'inscription dans un flux ouvert du donner et recevoir, d'instauration de médiations entre les différentes formes de distances culturelles, de réajustements permanents des contenus, méthodes et modalités de formation par les personnes concernées.
2. la tension formatrice (entre les personnes) et une ingénierie de formation faisant du « réseau » une matrice sociale féconde de parcours multiples d'autoformation et d'inventions de coformations. Une ingénierie de réseau permettant la construction coopérative des apprentissages et du système lui-même par les personnes concernées. Un système configurée par les offres, les demandes, les attentes, les besoins des personnes concernées : donc des temps, divers et imprévisibles.
3. un renouvellement de l'organisation de la formation et des métiers de la formation, exigé par une culture de la création coopérative. Culture fondée sur la reconnaissance de la centralité de chacun pour créer le système ouvert ; l'apprentissage de la posture de sollicitation vers autrui ; l'éthique de l'accompagnement incompatible avec l'accélération des processus et des procédures, subie ou imposée ; un réalisme nécessaire pour utiliser les outils technologiques au service des parcours pilotés par les personnes.

Références bibliographiques

Claire Héber-Suffrin et Gaston Pineau (coord.), *Réciprocité et réseaux en formation*, Education permanente, 2000 Claire Héber-Suffrin (coord.), *Quand l'université et la formation réciproque se croisent*, L'Harmattan (avec la participation de Gaston Pineau et Pascal Galvani), 2004 Claire et Marc Héber-Suffrin, *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, Ovidia (2009) 2012. Claire Héber-Suffrin, *Apprendre par la réciprocité*, Chronique sociale, 2016 Claire Héber-Suffrin (coord.), *Des outils pour apprendre par la réciprocité*, Chronique sociale, 2016.

Mots clés : Attention ; Réciprocité ; Réseaux ; Coopération ; Tension

Œuvrer à la construction de son équation temporelle personnelle : un mouvement d'autoformation. Pour une écologie temporelle formative au travail !

Patrice LEGUY - Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Tours, membre du GRAF, chercheur collaborateur à l'Institut Universitaire du Centre Jeunesse de Québec, CIUSSS de la Capitale-Nationale.

Le passage d'un système temporel stable à une mutation des temporalités et une accélération des rythmes met notre société face à des évolutions profondes des rythmes instituées du travail et de la formation et de leurs rapports.

Nous proposons de présenter nos travaux en cours à propos des stratégies d'autoformation de travailleurs de TPE (artisans, ouvriers) s'engageant au cours de leur existence dans la production d'une œuvre individuelle ou collective.

L'hypothèse de l'œuvre comme processus autoformateur (Desforge, Y, 1990) résonne aussi avec l'Œuvre de formation comme ouverture à l'existence (Honoré, B, 1992). Œuvrer ! serait-ce une manière d'exercer cette fonction vitale qu'est la formation. Oui mais comment ? En nous référant à une approche anthropoformative de la formation (Pineau 2000) et à la rythmanalyse (Lefebvre 1992), nous explorons les rythmes personnels, sociaux et écologiques à l'œuvre. Trois apports seront explorés dans l'hypothèse de la présence d'une équation temporelle personnelle indicatrice d'une dynamique autoformative.

- **La conquête de son temps** – « être à pied d'œuvre » pourrait se présenter comme épreuve qui engage un processus d'apprentissage expérientiel subjectif (conscientisation) sollicitant une « capacité » ou non à reconfigurer ses rapports aux temps. Comment être en mesure d'ajuster ses rythmes propres aux différents rythmes constitutifs d'une activité prescrite et instituée dans un cadre temporel spécifique (Grossin, 1996).
- **L'attention à soi** : Dans les pratiques « *œuvrières* » semblent constituer une école temporelle « de l'attention à soi » et aux autres. (ressource vitale comme l'eau et l'air) en ces temps d'accélération des rythmes.
- **Un processus d'individuation** : L'activité « *œuvrante* » serait-elle un synchroniseur des rythmes alternatifs travail/formation offrant à la personne les moyens d'une mise en sens de son expérience et d'une mise en forme de soi ?

Mots clés : Autoformation ; Rythmanalyse ; Œuvre ; Travail ; Formation



La facilitation pour faire émerger la maîtrise d'usage.

Marie-Christine LLORCA - Institut AGO Ingénierie Formation.

Les pédagogies actives donnent l'illusion d'un déploiement de l'apprenance La posture habituelle évoluée en formation est celle d'un formateur-animateur qui utilise des pédagogies actives dont le scénario est pensé et rodé pour faciliter l'atteinte des objectifs. La facilitation comme posture pédagogique Je suis allée à la découverte de la Facilitation, tentée par un changement de posture, dans le dispositif « Apprendre Ensemble » <http://apprendreensemble.weebly.com/>. Ma posture nouvelle a clairement permis qu'émergent des solutions alternatives et créatives et des contenus de réflexion dont le groupe s'est lui-même étonné. Vers une ingénierie apprenante J'ai souhaité réinjecter la facilitation dans la formation par la conception et la mise en place de dispositifs d'apprentissage ouverts et des espaces inspirants structurés. Quatre dimensions semblent déterminantes : - Renforcer la clarté des objectifs et la souplesse des consignes : Un énoncé clair des objectifs et des consignes pour les atteindre suffisamment souples dans leur mode opératoire et claires dans leur intention - Faire vivre le collectif dans toutes ses dimensions. La proportion des situations collectives qui soit largement supérieure au temps de grand groupe pour que les participants vivent, de fait, la richesse collaborative - Proposer un environnement d'apprentissage inspirant : La présence en continu du matériau favorise l'émergence d'idées à des rythmes personnalisés tout en guidant par les consignes le temps alloué aux productions. - Penser la modularisation des temps et des espaces : l'ouverture de l'espace et des temps permet un mouvement, un déplacement porteurs de productions créatives et libérées de la position assise continue et des temps segmentés. Le formateur par ses choix de scénarisation va installer l'ouverture et rendre possible la co-construction en continue, l'émergence de la maîtrise d'usage, enrichissant par la même et requestionnant le sens de la commande pédagogique.

Références bibliographiques

BAUDRIT, A. (2007). L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective ? Bruxelles : De Boeck Université. CARRE, P. (2005) : L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod CRISTOL, D. (2015), L'innovation en formation à l'ère numérique. Dans Teboul, Perret Meier et Barabel. Le Grand Livre de la formation. Paris : Dunod. CRISTOL, D. (2016), Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble à l'ère numérique. Paris : ESF. JÉZÉGOU, A. (2014), L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage Sticef, vol. 21, 2014, www.sticef.org Site : CEFRIO (2005), Guide de mise en place et d'animation de communauté de pratiques intentionnelles http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/travailler_apprendre_collaborer.pdf

Mots clés : Apprenance ; Espaces ; Ingénierie ; Facilitation



Comment co-construire le travail pour développer l'intelligence collective ?

Christine OLIVIER - Psychosociologue, Directrice de l'organisme « Expression ».

Psychosociologue clinicienne, j'interviens depuis plusieurs années auprès de structures et d'équipes de travail dans différents secteurs d'activités. Je voudrais témoigner d'une expérience autour de la mise en œuvre de dispositifs de co-développement des pratiques au sein d'une entreprise de services banque/assurance. Il s'agissait de construire un dispositif pour des chargés RH, des formateurs, des coach, des managers pour leur permettre d'animer des groupes de co-développement dans leur entreprise. J'ai été formée à la conduite de dispositifs d'analyse de pratiques au sein de l'ARIP. Le co-développement des pratiques comme l'analyse des pratiques est un outil, un moyen au service de l'intelligence collective, mais ils se différencient notamment par la conception de l'analyse, la place de celui qui conduit le groupe, les références théoriques sous-jacentes. Un groupe de co-développement des pratiques peut être conçu et animé par un intervenant qui va suivre un mode opératoire précis : proposer à une personne du groupe d'évoquer une situation en lien avec son travail, favoriser la prise de parole, explorer des pistes de solutions, finalement redonner la parole à la personne ayant évoquée la situation pour qu'elle s'approprie ce que chacun lui propose. Pour l'entreprise, cet apprentissage de la méthodologie était fondamental. Mais deux obstacles ont été rencontrés : la conduite du groupe n'est pas toujours aisée pour des professionnels de la même entreprise, habitués à être reconnus pour leur expertise. De plus, la concrétisation de l'action dans l'organisation du travail a été compliquée, un groupe de suivi a dû être mis en place pour faire face aux difficultés rencontrées. Sans un soutien institutionnel fort, une compréhension et une acceptation de ce que produisent des groupes de co-développement, une volonté réelle de ne pas vouloir tout objectiver pour tout contrôler, la mise en place et la survie de ces dispositifs restent très compromises.

Mots clés : Psychosociologie ; Co-développement ; Pratiques professionnelles ; Méthodologie



Entre enjeux organisationnels et professionnels, quelles opportunités d'apprentissages collectifs pour les formateurs d'adultes ?

Anne-Valérie SANTIAGO-HOUSSEAU - Centre de Recherche sur la Formation (CRF), CNAM.

Problématique Dans un contexte de digitalisation et d'industrialisation de la formation dans les organisations, les pratiques des formateurs internes sont amenées à évoluer. Ces formateurs d'adultes disposent alors de différents dispositifs collectifs formalisés (Réseaux Sociaux d'Entreprise, MOOC, cursus de formations à l'ingénierie en e-formation...) dans lesquels ils choisissent ou non de s'inscrire. En parallèle, ils sélectionnent d'autres opportunités d'apprentissages en intégrant des communautés de pratiques professionnelles. Apprentissages collectifs des formateurs d'adultes Nous proposons cette communication sur les apprentissages collectifs des formateurs d'adultes dans les organisations, au regard d'enjeux organisationnels et professionnels, objets d'une thèse en cours. Nous nous appuyons notamment sur les affordances (Billett, 2001) dans un contexte de workplace learning (Mornata & Bourgeois, 2012) et d'apprentissages informels au sein de communautés de pratiques (Wenger, 2005). Trois dispositifs collectifs Nous abordons les opportunités d'apprentissages des formateurs internes dans le cadre de trois dispositifs collectifs : un réseau social d'entreprise (RSE) mis à disposition par les Ressources Humaines d'une organisation, une séance de formation à la « techno-pédagogie », une communauté en ligne d'utilisateurs d'un outil auteur en conception e-learning. Apprentissages collectifs et « idéal gestionnaire » Nous nous attachons notamment à identifier dans quelle mesure ces dispositifs collectifs laissent place aux apprentissages informels et aux stratégies des acteurs. Nous nous interrogeons enfin sur cet « idéal gestionnaire » qui, s'il semble peiner à évaluer ces apprentissages collectifs, les intègre de fait dans ses stratégies organisationnelles.

Références bibliographiques

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace Affordance and individual Engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Chapitre 3. Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? In E. Bourgeois, & M. Durand, *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Paris: PUF. Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Mots clés : Apprentissages ; Formateur ; E-learning ; Dispositifs ; Organisations



Apprentissage coopératif et collaboratif via un Système d'Interrogation Synchron d'une Audience Médiatisée par Ordinateurs (SISAMO) : décélérer le temps du présentiel.

Emmanuel ZILBERBERG - ESCP Europe / CREF.

Les SISAMO, Systèmes d'Interrogation Synchron d'une Audience Médiatisée par Ordinateurs (clickers) permettent de poser des questions, de collecter et décompter les réponses d'une audience sous forme tabulaire et/ou graphique. Alors que la coopération, parce qu'elle divise le travail entre chaque membre d'un collectif, plus que la collaboration (Deaudelin & Nault, 2005) qui introduit des coûts de transaction, est supposée augmenter la productivité économique (Cable & FitzRoy, 1979), les SISAMO contribuent à ralentir le rythme du présentiel. Ils accordent du temps coopératif (collecte des réponses individuelles) et collaboratif (discussion entre pairs) proposant une pédagogie fondée sur l'évaluation dynamique, qui réunit simultanément évaluation et enseignement (Elliott, 2003). Elle a pour but de permettre aux apprenants d'explorer leur zone proximale de développement (Vygotsky), plutôt que de privilégier la transmission magistrale que certains qualifient de « processus balistique » (Beatty et al., 2006), même si elle a le mérite de la rapidité et de contribuer à diminuer les coûts en permettant une massification de l'enseignement (Bullock et al., 2002). Allouer suffisamment de temps pour répondre, c'est aller contre l'impatience chronique des enseignants lors de l'interrogation (Rowe, 1974). C'est aussi faire de la classe un lieu démocratique non réservé aux dominants temporels dont Darmon (2013) souligne qu'ils forment l'élite issue des classes préparatoires, car le temps étant le facteur de rareté primordial (Rosa & Chaumon, 2012) bien qu'au départ distribué équitablement entre tous, les plus rapides sont les plus valorisés par le système éducatif. Pourtant la rapidité est plus synonyme de performance liée à la mémorisation que de maîtrise (Dweck, 1986) or la pédagogie de la maîtrise (Carroll, 1963) consiste justement à accorder aux apprenants le temps nécessaire de façon à ce que la plupart d'entre eux puissent apprendre ce que l'école leur enseigne. La communication présentera deux utilisations possibles de la temporalité avec les SISAMO.

Références bibliographiques

- Beatty, I. D., Leonard, W. J., Gerace, W. J., & Dufresne, R. J. (2006). Question Driven Instruction: Teaching Science (Well) with an Audience Response System. In D. Banks (Ed.), *Audience Response Systems in Higher Education: Applications and Cases* (p. 96-115). IGI Global. Consulté à l'adresse <http://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1-59140-947-2>
- Bullock, D. W., LaBella, V. P., Clingan, T., Ding, Z., Stewart, G., & Thibado, P. M. (2002). Enhancing the Student-Instructor Interaction Frequency. *The Physics Teacher*, 40, 535-541. <http://doi.org/10.1119/1.1534821>
- Cable, J., & FitzRoy, F. (1979). Cooperation and Productivity ; Some evidence from West German Experience (The Warwick Economics Research Paper Series (TWERPS) No. 153). University of Warwick, Department of Economics. Consulté à l'adresse <https://ideas.repec.org/p/wrk/warwec/153.html>
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 8. Consulté à l'adresse <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=2839>
- Darmon, M. (2013). Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante. Paris: La Découverte.
- Deaudelin, C., & Nault, T. (2005). Apports des TIC à l'apprentissage collaboratif. Quels environnements pour quels impacts? In C. Deaudelin & T. Nault (Ed.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques* (p. 1-6). Sainte-Foy, Québec : Saint-Nicholas, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elliott, J. (2003). Dynamic Assessment in Educational Settings: Realising potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32. <http://doi.org/10.1080/00131910303253>
- Huselid, M. A. (1995). The Impact Of Human Resource Management Practices On Turnover, Productivity, And Corporate Financial Performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672. <http://doi.org/10.2307/256741>
- Rosa, H., & Chaumon, T. (2012). Aliénation et accélération. Paris: La Découverte.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one-wait-time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81-94. <http://doi.org/10.1002/tea.3660110202>

Mots clés : Clickers ; Evaluation Dynamique ; Maîtrise ; Performance

AXE 4

Apprendre ensemble entre générations : première et seconde moitié de la vie adulte

Responsables :

Dominique KERN et Nathanaël WALLENHORST

« Apprendre ensemble » renvoie non seulement à la place de l'autre dans l'acte d'apprentissage, mais également à la place de chacun dans le Monde (Arendt, 1972). Ainsi, la distinction entre une première et une deuxième moitié de la vie adulte suppose-t-elle de repenser les phases de la vie : à la tripartition successive selon laquelle l'enfance serait uniquement le temps de l'apprentissage, la vie adulte principalement consacrée au travail et le troisième âge celui du répit, la nouvelle donne des âges de la vie suggère de réarticuler ces trois temps de la formation, du travail et du répit tout au long de vies devenues plus longues et disparates. L'interrogation porte alors sur la posture spécifique des apprenants dans la continuité de leur vie et sur l'impact de cette posture quant à leurs relations avec les générations antécédentes et postérieures. Impliquant une grande variété de champs d'apprentissages (école, emploi, loisir, couple et famille, retraite, santé, etc.), les contributions présentées dans cet Axe thématique interrogeront soit les relations entre apprenants de différentes générations, soit les transmissions intergénérationnelles, soit les comparaisons entre modes d'apprenance à divers âges de la vie (enfance ou adolescence, début de vie adulte, milieu de vie, séniorité, vieillesse).



Les apprentissages expérientiels des ex aides soignants en études promotionnelles dans la formation infirmière : un avantage ?

Catherine BARGIBANT - Laboratoire CIREL-Trigone EA 4354,
Directeurs de thèse : Olivier LAS VERGNAS & Thérèse LEVENÉ

Contexte :

L'observation d' « incidents critiques » (Flanagan, 1956) auprès de certains étudiants en soins infirmiers bénéficiant des études promotionnelles (ESI EP) a été ma façon d'entrer en thèse. Comment expliquer ces comportements d'étudiants motivés, issus du milieu de la santé ?

Méthodologie des investigations exploratoires :

Cette observation empirique a demandé à être objectivée à l'aide de :

- 177 questionnaires (formateurs, étudiants EP et non EP)
- 16 entretiens semi directifs (étudiants EP et non EP diplômés)

Les réponses ont été soumises à un logiciel de statistique textuelle et à une analyse thématique.

Résultats intermédiaires

- Tous les ESI perçoivent leur formation comme **enrichissante** mais **très lourde**, manquant de **liens théorico-pratiques**, de **cohérence** et de **temps pour le travail personnel**.
- Le profil motivationnel des ESI EP à l'entrée, est plutôt autodéterminé avec de **nombreuses motivations intrinsèques** (Carré, 2005), un peu moins autodéterminé pour les ESI non EP.
- Les **incidents critiques** (31) racontés lors des entretiens seraient souvent vécus, par **tous** les ESI, dans des situations de **manque de sécurité perçue** (Edmondson, 2003) comme la pression, peur de l'échec, crainte du regard de l'autre ou la peur de décevoir...
- D'autres **cumuls de charges cognitives d'origine non cognitive** spécifiques aux ESI EP, comme la menace du stéréotype (Chanquoy, Tricot, Sweller, 2007), le rejet de la théorie rejetante (Kaddouri, 2016), des pratiques collectives d'autoformation hors dispositif se surajoutant au temps de formation, créeraient une surcharge cognitive susceptibles de générer des erreurs de comportement.

Perspectives

Ces résultats nous orientent vers l'exploration de **certains environnements capacitants**, ou non, (Sen, 2000 ; Fernagu-Oudet, 2016) au sein du dispositif de formation infirmière.



Pratiques professionnelles et projet de soi. Penser les temporalités de l'accélération au regard de l'entre-deux biographique.

Cécile CARISTAN - USPC, laboratoire Experice.

Cette présentation a pour vocation de rendre compte d'une recherche en cours, visant à comprendre les processus de biographisation à l'œuvre chez les Assistants d'éducation. A partir des concepts de rythmicisation, d'entre-deux et de temporalisation biographique, j'interrogerai les biographisations d'une expérience qui se structure à l'intersection des pratiques professionnelles et du projet de soi. Il sera question d'appréhender dans quelle mesure le vécu d'un entre-deux biographique vient-il se greffer au paradoxe temporel induit par la logique d'accélération ? Dans un premier temps, être assistant d'éducation c'est faire l'expérience d'une activité précaire et éphémère. Or la trace biographique de cette expérience est loin d'être définissable en ces mêmes termes. En ce sens les (re)configurations rythmiques et sociales émergeant de cette activité professionnelle semblent être plus conséquentes que ce que les individus peuvent en attendre, à l'entrée dans cette activité professionnelle. Effectivement, les premières attentes, des assistants d'éducation se révèlent d'avantage d'ordre matériel que formateur. C'est dans un second temps que les biographisations autour d'une dimension formatrice apparaissent. Pour autant, cette dimension formatrice ne correspond pas à celle prévue par l'institution. Etant donné que les assistants d'éducation ne bénéficient de formation, que dans une infime mesure, celle dont ils parlent prend la forme de l'autoformation dans sa triple acception, et de l'apprentissage sur le tas. En outre le service Vie Scolaire, dont ils dépendent trouve ses limites dans la forme gestionnaire qu'il revêt, emprisonnant l'action dans l'immédiateté du temps court plutôt qu'ouvrant sur les possibilités du temps long. Comment serait-il possible dans cet espace expérientiel accéléré d'ouvrir des temps propices aux activités réflexives et formatrices ?

Références bibliographiques

Boutinet, J. (2012, 2^{ème} éd). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France Delory-Momberger, C. (2004 2^{ème} éd.). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Préface de Michel Fabre. Paris : Anthropos. Delory-Momberger, C. (2009). *La Condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Mots clés : Biographisation ; Entre-deux ; Projet ; (Re)configuration ; Immédiateté



La lenteur des dentelles : le luxe du temps.

De la gestion du temps au temps de vivre. L'École de la dentelle Bolsena Ricama : une bonne pratique d'apprentissage dans le milieu associatif.

Antonella CESARI - Association culturelle Geapolis.

Chiara BIASIN - Université de Padoue.

Maria Vittoria OVIDI - Présidente de l'école de la dentelle "Bolsena Ricama". Coordinatrice nationale pour le projet UNESCO - La dentelle italienne patrimoine culturel immatériel de l'humanité.

*« Il y a trois temps, le présent des choses passées, le présent des choses présentes, le présent des choses futures.
« Ces trois choses existent en effet dans l'âme, et je ne les vois pas ailleurs : le présent des choses passées, c'est leur souvenir ;
le présent des choses présentes, c'est leur vue actuelle ; le présent des choses futures, c'est leur attente.
Si l'on me permet de l'entendre ainsi, je vois et je conviens qu'il y a trois temps.*

Confessions, L. XI Cap. XX. 26.

*Une métamorphose ne peut manquer de nous surprendre en quittant la jeunesse pour l'âge mûr.
La manière d'appréhender le monde n'est plus la même.
Les flèches du désir ont changé en plein vol leur trajectoire. Les cinq sens se sont modifiés.
D'une part, ils s'affinent ; il n'est plus question de tout dévorer à la fois, d'avaler et d'engloutir ce qui se présente,
sans différencier les saveurs. D'autre part, ils se restreignent, se focalisent. Sélectifs, ils repèrent les points d'ancrage, décèlent et
choisissent, dans, la multitude des possibilités les éléments utiles au projet d'existence qui, désormais, pour chacun, se précise.
Ainsi l'âge adulte est-il, à la fois, le temps où la jouissance, née d'un ralentissement de rythme, devient possible
et celui où la restriction pour celui qui l'assume, la condition même de l'approfondissement.*

Christiane Singer (Les âges de la vie)

L'Association culturelle Geapolis, en partenariat avec l'École de la dentelle « Bolsena Ricama » et avec la supervision scientifique de Chiara Biasin (Université de Padoue), favorise un processus de recherche-action pour réfléchir sur les démarches, les méthodes et les techniques pédagogiques innovantes dans le domaine de l'éducation des adultes. Dans une perspective psychosociologique et existentielle, l'équipe s'engage au carrefour de la pratique et de la recherche dans une démarche réflexive, en reliant la formation dans le sens d'une ouverture à l'existence.

La communication vise à présenter une bonne pratique d'apprentissage dans le milieu associatif à partir du partage des savoir-faire entre les générations, abordé sous le triple aspect de « faire ensemble » : les générations construisent ensemble, « faire réciproquement » : générations qui échangent entre elles, « accompagner la transmission des savoir-faire » : une génération se met au service d'une autre.

Maîtrise, savoir-faire, audace, exigence, transmission... Les ateliers de la dentelle constituent ainsi de véritables laboratoires qui se nourrissent d'une culture ouverte qui connaît les codes du passé tout en jouant sur l'innovation pour répondre aux aspirations d'aujourd'hui. Solidement enracinés dans le territoire, l'art de la dentelle est l'un des métiers les plus anciens et en même temps les plus modernes. Cela correspond à l'interaction entre le passé et le futur.

Inspirée à un principe d'excellence qui souligne une exigence de qualité et de rigueur, l'école de la dentelle "Bolsena Ricama" propose un modèle pédagogique qui favorise un accompagnement de l'autoformation dans sa triple dimension: pratique, cognitive, existentielle. L'accompagnement de l'autoformation a pour effet d'entraîner chez l'apprenant une pratique réflexive qui lui permet de prendre conscience et de transformer ses apprentissages. Le travail de la dentellière demande une forme d'intelligence, une capacité à penser spécifique. Il s'agit de permettre à chacun de développer autant que possible, avec rigueur et méthode, le maximum de ses possibilités.

“Le rapport au temps” est abordé sous le triple aspect de l’efficacité, de la sérénité et de l’accomplissement de soi par un sens donné au temps de sa propre vie, dans les deux acceptions du terme : sens=direction et sens=signification. Le travail de la dentelle requiert de la lenteur, un déroulement qui ne peut s’accélérer ou se compresser comme l’impose notre époque, encourage à retrouver son droit fil intérieur : réconcilier l’esprit qui veut et la main qui fait. Chaque petit point est une fraction d’éternité... Offrir une dentelle c’est donner un peu de soi, mais aussi quelque chose de totalement immatériel et d’infiniment précieux : son temps.

QUESTIONNEMENT ... « développement humain et professionnel comme processus dynamique ».

Comme chercheurs, on a là un défi intéressant : celui de tenter de comprendre les interactions entre les variables individuelles et sociales en jeu au cœur du processus d’apprentissage. De même, comme formateurs, le défi consiste à imaginer et mettre en œuvre des environnements pédagogiques qui puissent prendre en compte l’apprenant à la fois en tant que sujet singulier et en tant qu’inscrit dans un groupe de personnes en interaction et dans une communauté historico-culturelle plus large.

La perspective développementale qui se situe à l’intersection de l’individuel et du social permet de

- Questionner l’individu en interrelation avec le monde social, le développement personnel et les retombées de transformation sociale par la transformation des individus.
- Questionner l’accompagnement de l’autoformation à partir de l’agentivité de l’apprenant, impliqué dans un apprentissage avec les autres, des autres et grâce aux autres.
- Questionner les relations entre apprenants de différentes générations et les transmissions intergénérationnelles à partir du point de vue de l’adulte qui est encouragé à réfléchir et à travailler sur soi-même, à donner sens à sa pratique pour la construction d’une démarche personnelle.
- Questionner en quoi les phénomènes de « distraction massive » touchent dérangeant les capacités réflexives et les ressources attentionnelles de l’adulte contemporain et comment repérer les contextes propices à préserver des temps disponibles pour les activités réflexives et formatrices
- Questionner sur la reconnaissance et de la définition d’un profil professionnel spécifique, lié aux connaissances, au savoir-faire, mais aussi aux compétences transversales et personnelles des dentellières.
- Questionner la validation de ce profil professionnel (dentellières) au lieu d’un apprentissage par imitation qui caractérise la transmission artisanale de la tradition jusqu’à aujourd’hui.
- Questionner sur les rapports entre formation professionnelle et formation personnelle, mettant en évidence leurs liens indispensables malgré la tendance à les séparer par intentions et modalités.

Mots clés : Éducation informelle et non formelle des adultes ; Andragogie ; Auto-direction dans l’apprentissage ; Continuité expérientielle ; Expérience socio-affective et socio-culturelle ; Apprentissage émancipateur ; Relations entre apprenants de différentes générations ; Transmissions intergénérationnelles ; Compétences clés

Le bénévolat, une école de vie à tout âge ?

Sandrine CORTESSIS - Saskia WEBER - Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.

Dans le cadre d'une recherche sur les apprentissages développés dans un cadre extra-scolaire et extra-professionnel, une quarantaine de bénévoles âgés de 16 à 25 ans ont été interviewés. L'analyse est complétée par une recherche portant sur huit parcours de bénévoles plus âgés (35 à 60 ans). L'investissement dans une activité bénévole n'étant ni obligatoire, ni rémunérée par un salaire, nous avons cherché à comprendre ce qu'il est susceptible d'apporter, notamment en termes d'apprentissage. La manière dont les bénévoles perçoivent ce bilan contribution-rétribution évolue-t-elle avec l'âge ?

Nos résultats montrent que l'investissement bénévole permet aux plus jeunes de développer, durant cette période de vie où tout est condensé (études, insertion dans la vie adulte), des compétences et un sentiment de confiance en soi en favorisant l'accès à des responsabilités et à des statuts valorisants. Souvent, les jeunes ont l'impression de ne pas obtenir ce type de reconnaissance dans leur contexte scolaire. Ainsi, une bénévole de 18 ans, élève en difficulté le jour, et présidente respectée de son association le soir, nous raconte comment, grâce au soutien et au regard bienveillant de son entourage associatif, elle a trouvé les ressources pour réussir ses examens. Le fait d'appartenir à une communauté et de s'y sentir intégré résout certaines difficultés rencontrées dans les autres sphères de vie et permet aux jeunes de reconsidérer de manière positive les rapports entre leur monde et celui des adultes. Pour ces derniers, l'investissement bénévole s'inscrit dans une temporalité différente. Les principales étapes d'insertion dans la société (accès au logement, à l'emploi, fondation d'une famille) ont été franchies avec plus ou moins de succès. Le bénévolat est alors envisagé comme un lieu permettant d'établir ou de rétablir une cohérence entre leurs valeurs et leurs actions.

Nous interrogerons donc ces différentes temporalités au regard de leur potentiel de développement.

Références bibliographiques

- Becquet, V. & Bidart, C. (2013). Introduction. Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales. *Agora débats / jeunesses*, 65 (3), 51-60.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156 (9), 12-21.
- Dubar, C. (2002). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*, 44.
- Fortin, A., Gagnon, E., Ferland-Raymond, A.-E. & Mercier, A. (2007). Les temps du soi. Bénévolat, identité et éthique. *Recherches sociographiques*, 48 (1), 43-64.
- Simonet, M. (2010). *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?* Paris : La Dispute.

Mots clés : Bénévolat ; Apprentissage expérientiel ; Transition ; Temporalités

Diversité des publics et apprentissage : l'exemple de la formation aux compétences sociales dispensée par TalentCampus.

Marlène MANACH - CREAD, Université de Bretagne Occidentale.

Depuis quelques années, la notion de compétences sociales et compétences comportementales sont des critères d'importance en matière de recrutement, d'orientation, voire de réorientation professionnelle. Ceci est lié à l'évolution des situations professionnelles, des métiers et à la nécessité de travailler de plus en plus en réseau (Bellier, 2000). Dans cette perspective, l'IDEFI TalentCampus vise à créer un nouveau modèle de formation fondé sur le développement des compétences sociales à travers une pédagogie active. Ce dispositif de formation a également pour vocation de s'adresser à un public divers (étudiants, salariés, demandeurs d'emploi, de 18 à 60 ans) dans le but de révéler leurs compétences relationnelles et collaboratives.

Cette communication propose de rendre compte des premiers résultats d'une recherche, ayant pour objet la diversité socio-culturelle et générationnelle au sein de groupes d'apprenants inscrits à une formation dispensée par TalentCampus. Elle illustre l'impact de cette diversité sur l'engagement, la transformation et le développement des individus. Orientée « analyse de l'activité » et prise en compte du point de vue de l'acteur, cette recherche tend à identifier l'incidence du collectif et de la diversité socio-culturelle et générationnelle dans la connaissance de soi. Elle interroge la notion de place de l'individu dans le groupe, la notion d'identification à un modèle recherché, à travers l'apprentissage expérientiel et le feedback des pairs.

Références bibliographiques

- Anzieu, D., Martin, J.Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF
- Barbier, J.M, Bourgeois, E., De Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan
- Bellier, S. (2000). Compétences comportementales : appellation non contrôlée. In Bellier, S. *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*. Editions Liaisons
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. Traduction de Samuel Chartier
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès Editions

Mots clés : Diversité ; Apprentissage expérientiel ; Coopération ; Analyse de l'activité humaine ; Pédagogie active



Enquêter sur les croyances épistémologiques et les conceptions des apprenants de plus de 60 ans en Iran : Une approche critique de la formation aux « âges avancés ».

Shima MEHRAEEN - LISEC.

Du fait du vieillissement des populations à travers le monde, le 'vieillissement actif' et 'healthy ageing' sont désormais des mots d'ordre pour beaucoup de pays. Les recherches sont nombreuses à soutenir les divers bienfaits de l'apprentissage et de la formation après l'âge de la retraite. L'Iran n'étant pas exempt de ces phénomènes, le gouvernement a prévu depuis près d'une décennie un programme national visant à former les personnes de plus de 60 ans à la santé et à la nutrition comme mesure préventive contre les problèmes de santé liés au vieillissement.

Cependant, les discours s'insèrent principalement dans un 'paradigme positiviste' : ils sont majoritairement fondés sur le postulat implicite que tout apprentissage est intrinsèquement bénéfique. Dès lors, il ne s'agit pas d'apprendre ensemble, mais d'imposer une forme spécifique d'apprentissage à autrui. C'est ce que nous avons pu observer dans le programme en Iran.

Une approche alternative, plus critique, avec une philosophie plus émancipatrice serait de partir des représentations des apprenants afin de développer des offres de formation avec eux et non pour eux. En plaçant le sujet au centre de notre recherche, notre question de recherche se formule ainsi : Quel lien existe-t-il entre les 'croyances épistémologiques' des adultes de plus de 60 ans à Machad (Iran) et leurs conceptions liées à la santé aux âges avancés ?

Nous proposons alors de présenter cette recherche empirique : la problématique, la question de recherche, les hypothèses principales et la méthodologie (par questionnaire). La période d'enquête étant prévue pour l'été 2016, nous pourrions éventuellement présenter quelques résultats préliminaires.

Au final, la posture que nous voulons soutenir c'est qu'il n'y a pas de « modes d'apprenance » spécifiques aux différentes périodes de la vie adulte. Ce sont les dispositions développementales individuelles (par ex. les croyances épistémologiques et des conceptions) qui déterminent comment et pourquoi nous apprenons.

Références bibliographiques

- Formosa, M. (2013). Learning and Healthy Living in Later Life : Bridging Research and Policy (pp. 6–10). Presented at the Proceedings of 4th International Conference on Learning Opportunities for Older Adults: Forms, Providers and Policies, Vilnius.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551–562.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G., & Purdie, N. (2002). Core Beliefs about Knowing and Peripheral Beliefs about Learning : Developing an Holistic Conceptualisation of Epistemological Beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 1–16.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. (L. Lefay & Lefay, Martial, Trans.) (1e éd. 1975). Paris : La Découverte.

Accompagner l'autoformation à l'usage des outils connectés. Quand des collégiens forment des seniors...

Hugues PENTECOUTEAU - Université Rennes 2, département de sciences de l'éducation, CREAD EA 3875.

Jérôme ENEAU - Université Rennes 2, département de sciences de l'éducation, CREAD EA 3875.

Dans un texte de synthèse paru dans la revue française de pédagogie (1993 ; 2002), Joffre Dumazedier ouvre la voie à ce qu'il appelle une « sociologie de l'autoformation permanente », dont nous retenons ici deux éléments-clés : 1. Le premier porte sur l'importance de travailler la liaison entre formation initiale et formation continue, avec l'idée qu'elle puisse changer « les caractères même de l'éducation et ses rapports avec les âges dans toutes les classes (Dumazedier, 2002 : 124) » ; 2. Le second évoque une redéfinition des rôles sociaux. Dans la définition qu'en propose Emile Durkheim, l'éducation consiste en une transmission du savoir, qui se fait des anciennes générations vers les nouvelles. En actualisant cette représentation, unidirectionnelle et descendante, Dumazedier évoque la nécessité de penser l'éducation comme une « coéducation des générations » au travers de valeurs, connaissances, mais également des postures qui s'apprennent dans la réciprocité (Labelle, 1996). Ces deux éléments-clés de l'autoformation permanente, nous proposons de les discuter au travers d'une problématique de l'accélération sociale d'une transformation du mode de vie (Rosa, 2005 : 189). Pour faire cela, nous sommes allés observer un projet développé par un dispositif relais (structure qui accueille des collégiens en situation de décrochage scolaire). Appelé Intergénération@tions, ce projet met en relation des collégiens en difficulté avec des personnes âgées d'un EPHAD qui veulent être initiées à l'utilisation d'outils connectés (smartphone, tablette, ordinateur). C'est ainsi que des jeunes, ayant développé des aptitudes à utiliser des outils, des réseaux sociaux (facebook, twitter), des logiciels (skype), forment des seniors à leur utilisation. Nouveaux pour eux d'un point de vue technique, ces environnements connectés le sont également dans les transformations qualitatives qu'ils ont de l'espace, du monde des objets et des environnements sociaux (Rosa, 2005). Le projet Intergénération@tions interroge plusieurs dimensions (éducative et formative) que nous présenterons à partir des observations que nous avons faites, en insistant sur les postures des uns et des autres lors des accompagnements à l'autoformation ainsi que sur les relations qui se créent entre jeunes et seniors dans ces situations d'apprentissage.

Références bibliographiques

Albero B. (2014). « Autoformation », dans Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, ouvrage dirigé par Anne Jorro. Bruxelles, de boeck, Albero B. (2000). L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris, L'Harmattan, Dumazedier J. (2002). Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. Lyon, Chronique sociale, Labelle J.M. (1996). La réciprocité éducative. Paris, PUF Pédagogie d'aujourd'hui Rosa H. (2005). Accélération. Une critique sociale du temps. Paris, La Découverte.

Mots clés : Intergénération ; Réciprocité ; Formation d'adultes ; Co-éducation

Personnes âgées, troubles neurocognitifs et tablette tactile : Apports d'un programme de formation adapté.

Lisa QUILLION DUPRÉ - MSc, Univ. Grenoble Alpes, AGEIS, F-38000 Grenoble, Univ. Grenoble Alpes, LIPPC2S, F-38000 Grenoble, France.

Emmanuel MONFORT - MCU, Univ. Grenoble Alpes, LIPPC2S, F-38000 Grenoble, France.

Vincent RIALLE - MCU-PH, Univ. Grenoble Alpes, AGEIS, F-38000 Grenoble, France. Univ. Grenoble Alpes et CHU de Grenoble Alpes, UF ATMISS - Pôle de Santé Publique/Dépt de Veille Sanitaire.

Dans un contexte de vieillissement de la population, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient contribuer à la prévention de l'isolement et au développement du sentiment de bien-être (Russell, 2011). Elles amélioreraient également la qualité de vie et de prise en charge des patients souffrant de maladie d'Alzheimer (Carrillo, Dishman, & Plowman, 2009). Par ailleurs, l'écran tactile paraît présenter l'avantage d'une simplicité d'utilisation, comparativement à l'ordinateur, y compris chez des personnes présentant des troubles neurocognitifs (Alm et al., 2007). Cependant, l'apprentissage reste un des déterminants majeurs de l'utilisation des technologies par des personnes âgées (Barnard, Bradley, Hodgson, & Lloyd, 2013). Il apparaît donc essentiel de favoriser l'éducation et l'apprentissage, auprès des personnes âgées elles-mêmes, mais également de leurs aidants, familiaux et professionnels. Nous basant sur les résultats de deux études antérieures (Quillion-Dupré, Monfort, & Rialle, 2015), nous avons élaboré un programme de formation à l'utilisation des tablettes tactiles adapté aux besoins spécifiques des aînés, combinant apprentissage sans erreur et récupération espacée. Six personnes âgées, vivant en institution et présentant des troubles neurocognitifs, et trois professionnels ont participé à cette étude. L'objectif était d'évaluer l'efficacité du programme, notamment concernant les compétences d'utilisation. Les résultats mettent en évidence l'évolution des capacités d'utilisation des tablettes, (augmentation du nombre d'étapes réalisées sans erreurs et diminution de celles réalisées par l'évaluateur), les participants n'étant toutefois pas devenus autonomes. Enfin, les observations effectuées durant les ateliers et les éléments recueillis auprès des professionnels indiquent qu'un tel programme favoriserait le développement d'interactions et la prise en considération de la personne âgée dépendante comme personne apprenante. Il pourrait ainsi constituer un moyen de lutte contre l'idée fausse d'une absence de capacités, cognitives et de plaisir à interagir, de ces personnes.

Références bibliographiques

Alm, N., Dye, R., Gowans, G., Campbell, J., Astell, A., & Ellis, M. (2007). A communication support system for older people with dementia. *Computer*(5), 35-41. Barnard, Y., Bradley, M. D., Hodgson, F., & Lloyd, A. D. (2013). Learning to use new technologies by older adults: Perceived difficulties, experimentation behaviour and usability. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1715-1724. Carrillo, M. C., Dishman, E., & Plowman, T. (2009). Everyday technologies for Alzheimer's disease care: Research findings, directions, and challenges. *Alzheimer's & Dementia*, 5(6), 479-488. Quillion-Dupré, L., Monfort, E., & Rialle, V. (2015). Abilities to Use Technological Communication Tools in Aging: Contribution of a Structured Performance-Based Evaluation. In J. Zhou & G. Salvendy (Eds.), *Human Aspects of IT for the Aged Population. Design for Aging* (Vol. 9193, pp. 496-508). Cham, Suisse: Springer International Publishing. Russell, H. (2011). Later life ICT learners ageing well. *International Journal of Ageing and Later Life*, 6(2), 103-127.

Mots clés : Apprentissage ; Tablettes ; Troubles neurocognitifs ; Vieillesse

Le mitan de la vie - Apprendre à gérer sa santé.

Béatrice VICHERAT - Doctorante en Sciences de l'Education, Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Centre de Recherche Education et Formation EA 1589.

De tous temps, les individus se sont efforcés d'exercer un contrôle sur leur existence et sur leur santé (Bandura, 1997) mais les environnements ont radicalement changé et c'est dans un monde beaucoup plus complexe où les univers de référence s'effritent (Dominicé, Boutinet, 2009) qu'ils doivent être désormais en capacité de gérer leur santé.

Internet a investi le champ de la santé modifiant le rapport au savoir médical par une diffusion très large d'informations scientifiques habituellement réservées aux experts et l'on assiste progressivement à un bouleversement dans la manière dont les individus prennent en charge leur santé. Le médecin n'est plus perçu comme le seul détenteur de savoir et de pouvoir. Chacun souhaite désormais prendre une part active dans la gestion de sa santé brouillant ainsi les lignes de partage entre savoir profane et savoir expert.

Le mitan de la vie, période de bilan, de prise de conscience sur le temps qui passe et sur un corps qui se transforme est souvent l'occasion de réinterroger son rapport à soi et à sa santé. Les premiers signes de vieillissement se font sentir mais sont parfois compensés par un sentiment nouveau de bien-être ou même par davantage de sérénité (Millet-Bartoli Françoise, 2002). Réalisation des ambitions professionnelles et construction des rapports avec les autres ont occupé bien souvent les années qui précèdent (Aubret, 2009) et il est temps de se demander si les choix de vie sont toujours en accord avec soi-même.

L'étude compréhensive que nous avons menée sous forme d'entretiens biographiques nous éclaire sur la capacité réelle dont disposent les individus pour gérer leur santé. Parvenus au mitan de leur vie, comment exercent-ils une influence personnelle sur leur santé ? Comment saisissent-ils les opportunités offertes par ces nouveaux environnements ? Et surtout dans quelle mesure ces expériences sont-elles source d'apprentissages ?

Références bibliographiques

- Aubret J. (2009) Motivation et vie adulte, in Carré et Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod
 Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles, Belgique : de Boeck, DL 2007
 Carré P. (2005) *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod
 Dominicé P. ; Boutinet, J.P. (2009). *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutes d'un âge de la vie*. Paris : Téraèdre
 Millet-Bartoli F. (2002) *La crise du milieu de vie, une deuxième chance*, Paris : Odile Jacob

Mots clés : Santé ; Apprenance ; Mitan de la vie



AXE 5

Maintenir l'attention à autrui malgré l'accélération : le problème du care

Responsables :

Christian HESLON et Gilles PINTE

L'« apprendre ensemble » suppose l'attention à autrui, comme le veut la traduction latine de l'agapé grecque en caritas, qui donna naissance au terme de care (« porter attention » à autrui). Les travaux de Carol Gilligan [1] sur le care et ceux de Paul Ricoeur [2] sur la sollicitude l'illustrent. Mais il se trouve que soignants, médecins, personnels « hospitaliers », eux aussi soumis aux impératifs de la société de l'accélération, éprouvent manquer de temps pour déployer ce souci de l'autre. Or, qu'en serait-il si ce temps manquant leur était alloué ? Cela leur suffirait-il à se former à la sollicitude afin d'être mieux en mesure de la mettre en œuvre ? Sans doute pas. En effet, même si le temps de l'urgence contrarie les meilleures intentions, la disponibilité psychique et la disposition à l'autre ne sont pas qu'affaire de durée mesurable : elles sont aussi affaire de présence. C'est donc autour de ce débat que cet Axe 5 convoque son appel à communication : certes, plus quand tout s'accélère, plus le temps vient à manquer. Mais suffira-t-il, pour autant, de suffisamment décélérer pour recouvrer véritablement ce qu'exige toute intention de bienveillante attention à l'égard d'autrui ?

[1] Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard : Harvard University Press.

[2] Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil



L'éducation thérapeutique du patient : pour une "autorégulation" de la "santé-dans-la-maladie".

Nathalie ALGLAVE - Directrice des soins, Directrice de l'Institut de formation en soins infirmiers et de l'Institut de formation des spécialités infirmières du CHU de Nantes, doctorante PhD Éducation Université de Sherbrooke (Canada) – CRIÉSÉ et CRIFPE / Université Catholique de l'Ouest d'Angers (France) – CAFORE.

Compte tenu de l'ampleur des maladies chroniques et de leur répercussion économique sur la société française, l'Éducation thérapeutique du patient (ÉTP) est devenue incontournable. Cependant, la place des savoirs expérientiels revendiquée par les patients réinterroge le pouvoir professionnel des soignants. Notre recherche descriptive et quasi-experimentale a pour objet d'étudier l'influence des stratégies hétérorégulatives mises en œuvre par les infirmières en activité d'ÉTP sur l'apprentissage des personnes adultes atteintes de maladie chronique à autoréguler leur santé-dans-la-maladie. Nous avons créé un dispositif de formation qui repose sur une triangulation théorique entre la théorie sociocognitive de Bandura (2003) et plus précisément les sources d'activation du sentiment d'efficacité personnel (SEP), un construit vérifié empiriquement en sciences infirmières qu'est la santé-dans-la-maladie (Ellefsen, 2010) et une approche en soins infirmiers fondée sur les forces (Gottlieb et Gottlieb, 2014) mettant un fort accent sur le partenariat de collaboration soignés-soignants. Nos groupes témoins (GT) et expérimentaux (GE) ont été composés de dyades d'infirmières et de patients atteints de diabète de type 2, en atelier d'ÉTP sur le thème de l'hypoglycémie et ce, dans deux Centres hospitaliers universitaires (CHU) différents. Ce sont au total huit infirmières et trente patients qui ont été investigués. Le GT est constitué de quatre infirmières ayant chacune un groupe de patients et il en est de même pour le GE. Nous avons un GT et un GE dans chacun des CHU. Nos outils de recueil de données identiques pour les deux groupes sont : une échelle psychométrique de type Likert créée par nos soins et vérifiée statistiquement, destinée à mesurer le SEP spécifique des patients avant la formation, de suite après la formation et à distance de la formation à un mois ; la vidéoscopie avec grille d'encodage pour observer en différé les pratiques pédagogiques des infirmières. Seules les infirmières du groupe expérimental ont été formées à notre dispositif. Les données recueillies ont subi un traitement statistique. Suite à l'analyse des résultats, nous sommes en mesure de dire qu'il existe une différence entre les pratiques pédagogiques des infirmières du GT et du GE. Les infirmières du GE ont mis en œuvre l'intégralité des sources d'activation du SEP dont le construit de santé-dans-la-maladie dans une dynamique de partenariat de collaboration et il existe un impact significatif sur les scores d'auto-efficacité des patients du GE en post-test immédiat avec maintien dans le temps à un mois. Ceci n'est pas le cas pour les patients du GT. Les infirmières du GT ont réalisé les pratiques pédagogiques qu'elles avaient l'habitude de mettre en œuvre. Les scores d'auto-efficacité des patients du GT ne connaissent pas d'évolution notable en post-test immédiat et à un mois.

Références bibliographiques

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: De Boeck Université. Ellefsen, É. (2010). L'expérience de sclérodémie systémique et de santé-dans-la-maladie pour des adultes: une étude phénoménologique existentielle herméneutique. Thèse de doctorat en sciences infirmières. Université de Montréal, Québec. Gottlieb, L. et Gottlieb, B. (2014). Les soins infirmiers fondés sur les forces: la santé et la guérison de la personne et de la famille. Bruxelles: De Boeck Université.

Mots clés : Hétérorégulation ; Autorégulation ; Santé-dans-la-maladie

Le care et la formation d'adultes en échanges de savoirs.

Agnès BALLAS - FORESCO Mouvement Français des Réseaux d'échanges Réciproques de Savoirs.

Antonella ECHER-LIBERTI, Annette BRUYERE et Françoise MARZIN

Les RERS (Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs), mouvement d'éducation populaire international poursuit depuis 1995 des recherches en science de l'éducation. Il a par exemple montré le processus de réciprocité dans les offres et demandes de savoirs. (MT Dugué, DURF, 2001). La question du prendre soin a toujours été au cœur de mon parcours professionnel et personnel . Qu'est-ce que ma pratique de soignante peut apporter à autrui et à moi-même quand je suis animatrice de formation dans un RERS ? Qu'est-ce que, et comment prendre soin réciproquement en formation ? En quoi les RERS, par leur pédagogie, facilitent-ils le prendre soin, l'attention, le souci de l'autre, le care, chez un animateur de formation dans un RERS ? L'étude présentée montre une réciprocité du care dans la pédagogie des échanges de savoirs. Le care, c'est considérer autrement la manière dont les individus se préoccupent d'eux-mêmes et des autres. Le care entretient la vie et il peut être pédagogique et réciproque. Pour cette étude, je me suis appuyée sur les critères du care définis selon C.Gilligan et J.Tronto en comparant ceux-ci aux dimensions de la réciprocité de C.Heber-Suffrin. Cette recherche-action participative selon Marta Anadon, montre un processus de care dans la pédagogie des échanges de savoirs : bienveillance, attention, intention bienveillante, sensibilité à toucher la vulnérabilité et à y répondre, responsabilité partagée, prise de conscience des interdépendances, et un care pédagogique. Le système de coopération, de responsabilité partagée favorise l'autonomie et l'esprit critique. De plus, la réciprocité autoformative, altéroformative et écoformative facilite le care en formation.

Références bibliographiques

l'éthique du care - Fabienne Brugère - PUF

qu'est-ce que le care ? Molinier - Laugier - Paperman

un monde vulnérable - Joan Tronto

Mots clés : Care ; Réciprocité ; Pédagogie



L'accélération vécue dans le travail auprès des personnes âgées : comment soutenir la relation ?

Mathilde CHAGNEAU - Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire LPPL EA 4638.

Benoît FROMAGE - Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire LPPL EA 4638.

Claude FERRAND - Laboratoire de Psychologie des Ages de la Vie PAV EA 2114.

L'augmentation de la durée de vie et du niveau de dépendance alourdit la charge des établissements de soin et d'hébergement pour les personnes âgées. Les soignants en gériatrie évoluent dans un contexte où les budgets se resserrent et le rythme s'accélère. Les professionnels, de moins en moins disponibles ont alors tendance à se réfugier dans une vision de leur métier constituée de tâches à réaliser plutôt que d'attention et de relation à l'autre. De plus, les confrontations aux situations stressantes sont répétées face à la maladie, la mort et la perte d'autonomie. Le psychologue en gériatrie intervient auprès des usagers, des familles mais il a aussi une mission auprès des soignants. Comment alors restaurer une disponibilité psychique ainsi qu'une capacité de présence à l'autre nécessaire à la prise en soin ? Dans un environnement qui tend vers la vitesse et la productivité, le soutien proposé aux soignants concerne souvent l'acquisition de connaissances par le biais de formations sur les symptômes de la démence. Pourtant, celle-ci peut s'avérer frustrante lorsque, malgré ses compétences, la personne n'a pas les ressources psychiques pour les mettre en place (De Rotrou & al, 2006). Dans cet exposé, nous présenterons les grandes lignes d'un programme de soutien multidimensionnel et holistique de soignants et les réflexions auxquelles il conduit. Ce programme est constitué d'apprentissages collectifs qui se différencient des accompagnements habituellement proposés aux soignants car il prend en compte un travail sur le corps, les émotions, les représentations, le vécu collectif et individuel pour réinstaller présence et créativité dans l'accompagnement des personnes âgées. Nous verrons comment cette accompagnement, qui sous entend une posture du psychologue centrée sur la personne, à un niveau global, aide à la progression du bien-être des soignants et permet de créer une nouvelle manière de prendre en soin la personne âgée.

Références bibliographiques

Amyot, J. J. (2010). Guide de la prévention et de la lutte contre la maltraitance des personnes âgées. Paris: Dunod. Chagneau, M., Fromage, B. & Ferrand, C. (2016). Un programme de soutien innovant pour les aidants professionnels en maison de retraite. Poster Congrès Andaiex Bordeaux juillet. De Rotrou, J. & al. (2006). Impact of a psychoeducational program on stress of caregivers of Alzheimer disease patients. *Encéphale*, 32(5), 650-655. Lecroart, A., Froment, O., Marbot, C. et Roy, D. (2013). Projection des populations âgées dépendantes : deux méthodes d'estimation. *Dossier Solidarité Santé*, n° 43, Drees, septembre. Fromage B. (2011). L'Epreuve des Trois Arbres. Paris : In Press.

Mots clés : Soignants ; Personnes-âgées ; Soutien global ; Accompagnement

L'accompagnement en formation, processus de décélération intentionnelle pour l'autoformation de l'apprenant.

Catherine CLÉNET - MCF, Université de Rouen & CIVIC

Nos travaux s'intéressent à l'accompagnement de l'autoformation dans le champ de la formation des adultes et dans une perspective de formation tout au long de la vie. Dans cette communication, c'est celui de la Formation Ouverte et à Distance (FOAD) que nous retenons.

Un dispositif de formation à distance prône flexibilité, accessibilité et ouverture aux savoirs pour une autoformation de l'apprenant. Mais celui-ci peut aussi s'entendre comme un outil, un processus au service d'une accélération sociale. Cette disponibilité, en tout temps et tout lieux de la communication interpersonnelle et du savoir, produit une « compression du présent », un rythme de vie accélérée où les temps de relation du travail, de la famille et de la formation se mélangent et se compriment ; éclatement des temps, des lieux et de l'espace. Le risque est grand alors de rester dans la course, d'être en prise aux obligations de produire, de perdre sens et apprentissages et en final abandonner, fuir ou échapper à l'autoformation.

Nos conceptions de l'autoformation se fondent sur une dynamique développementale d'un adulte en formation, démarche relevant d'un processus d'émancipation du sujet (autonomisation, socialisation, subjectivation). Par ailleurs, celles de l'accompagnement nous permettent de le comprendre comme la mise à disposition d'un ensemble de conditions pour susciter l'élaboration du sujet. Ainsi dans cet environnement de formation à distance, nous faisons l'hypothèse qu'un accompagnement de qualité agit comme un processus de décélération intentionnelle, comme un levier pour l'autoformation de la personne.

A partir d'une pratique de tutorat dans le contexte d'une licence en ligne en sciences de l'éducation, nous avons réalisé une observation réflexive propre à une approche ethnométhodologique. Grâce à nos analyses, nous montrerons d'une part comment l'accompagnement partagé (tuteur, groupe tutorat) a construit la relation éducative dans un agir communicationnel et autoréflexif ; et d'autre part comment les interactions, les procédés relationnels ont pu créer un espace d'intimité sociale, propice à une autoformation de l'apprenant.

Références bibliographiques

- Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, J.-Y. Robin. (ss. dir.). 2007. *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.
 Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. 2010. *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
 Clénet, C. 2013. « L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol.46, N° 2, p. 61-84.
 Habermas, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
 Rosa, H. 2014. *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.

Des temporalités familiales transformées par la maladie de l'enfant : quels cheminements pour les parents d'enfants porteurs d'une affection génétique ?

Isabelle GRANGEREAU - UCO.

Krystel GILLET - UCO.

Les temporalités familiales sont bouleversées par la maladie génétique de l'enfant. En effet, passé le choc de l'annonce, les parents doivent se familiariser avec la maladie, et rapidement comprendre les paramètres de surveillance auxquels il leur faut être particulièrement vigilants. Il s'agit là d'un "apprentissage expérientiel" (Newiadomski, 2012) qui pourra trouver un accompagnement auprès des professionnels soignants. Mais les parents vont aussi découvrir progressivement l'impact de la maladie sur leur vie conjugale, familiale et sociale. Ceci peut impulser un nouveau type d'apprentissage : un "apprentissage existentiel" (ibid.).

Le matériel clinique a été recueilli dans un service hospitalier de génétique ; il s'agit d'entretiens réalisés auprès de 5 mères d'enfants atteints de maladies héréditaires métaboliques. Ces affections ne connaissent pas de traitement curatif et, pour certaines d'entre elles, le développement de l'enfant demeure compromis malgré la qualité des prises en charge.

Dans cette communication, nous appréhendons le cheminement des parents à travers différentes figures de "temporalisation subjective" qui apparaissent à l'examen des matériaux narratifs. Ainsi, nous montrons que le diagnostic fait souvent traumatisme mais qu'il peut aussi inaugurer une relecture du passé et se poursuivre dans un "lâcher prise" ; ceci permet de mieux vivre le présent mais aussi de retrouver un horizon temporel. Certaines familles entrent dans ce processus, qui n'est pas linéaire, alors que d'autres semblent prises dans un mécanisme de répétition. L'accompagnement psychologique pourra aider ces parents à retisser des liens signifiants entre passé, présent et avenir (Rosa, 2012) et, par conséquent, à poursuivre l'écriture d'une histoire familiale subjective dans laquelle l'enfant pourra s'inscrire.

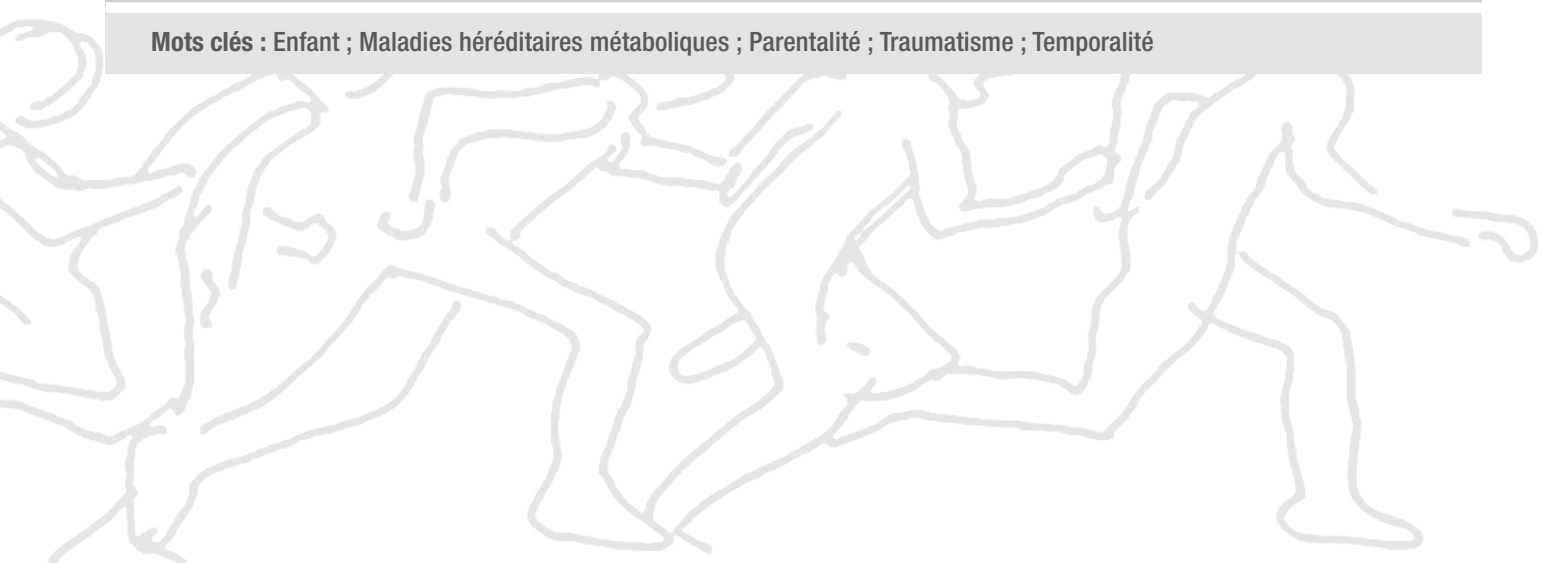
Références bibliographiques

Jousselm C. (2005) Comprendre l'enfant malade, du traumatisme à la restauration psychique. Paris : Dunod.

Newiadomski C. (2012). Recherche biographique et clinique narrative. Paris : Éres.

Rosa H. (2012). Aliénation et accélération. Vers une critique de la modernité tardive. Paris : La Découverte, 2014.

Mots clés : Enfant ; Maladies héréditaires métaboliques ; Parentalité ; Traumatisme ; Temporalité



Co-construction d'un savoir expérientiel en santé : Enjeux d'une approche narrative.

Anne-France HARDY - CREAD, Université Rennes 2.

Pr Jérôme ENEAU - CREAD, Université Rennes 2.

Notre recherche doctorale vise à mieux cerner la place des savoirs expérientiels dans la construction de l'autonomie de jeunes adultes, dans le champ de la santé.

Valorisant le pouvoir instituant de l'usager, les concepts émergents « d'autosanté », de « patient-ressource », de « patient expert » et de « e-patient » bousculent aujourd'hui le schéma traditionnel des relations soignants-soignés (Jouet, Flora, LasVergnas 2010). A l'opposé des choix épistémologiques de l'EBM (evidence based medicine), notre enquête privilégie au contraire les éléments d'un débat scellant les caractéristiques contemporaines d'un sujet réflexif en santé. Par ailleurs, si l'essentiel des travaux scientifiques vise l'expérience formative de l'adulte malade et les dispositifs d'éducation thérapeutiques, la santé des jeunes, en revanche, est peu analysée.

Cette recherche ambitionne ainsi, grâce à une approche compréhensive, de cibler le savoir subjectif du jeune adulte reconnu comme l'expert du trouble qui l'affecte et formule l'hypothèse que le récit narratif, peut promouvoir d'autres modalités d'attention, de dialogue et de soin. Elle emprunte le modèle des travaux pionniers de Rita Charon et de la narrative-based medicine (Charon, 2006), en réexaminant la part de l'autoformation (Eneau, 2005) dans l'évolution institutionnelle et scientifique des pratiques sociales d'éducation et de promotion de la santé.

En ciblant les enjeux d'une temporalité narrative et la réflexion des jeunes, cette recherche vise donc à prendre en compte les ressources personnelles et collectives de santé de manière à guider la prévention du mal-être et des troubles d'orientation psychosomatique, de plus en plus répandus comme motif de consultation. Elle tente par ailleurs à montrer les liens étroits qui se tissent entre identités narratives, capacités et écriture de soi (Ricoeur, 1990) et questionne ainsi dans une perspective care les dimensions transformatrices du récit (Dizerbo, 2014).

Références bibliographiques

Charon, R. (2008). Narrative medicine. Honoring the stories of illness. Broché : Paris

Dizerbo, A. (2014). Apprendre à exister : enjeux et modalités d'une éducation narrative. Le Sujet dans la Cité. Vivre avec la maladie, expériences épreuves résistances. n°5, 161-171.

Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel. Paris: l'Harmattan.

Jouet E., Flora L. & Las Vergnas O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients. In Jouet et Flora (coord.). « La part du savoir des malades dans le système de santé ». Revue Pratiques de formation-analyses, n° 58-59,13-77

Ricoeur, (1990). Soi-même comme un autre. Paris : PUF

Mots clés : Éducation ; Santé ; Autonomisation ; Narration ; Savoirs expérientiels

Accueillir un jeune enfant à besoin spécifique en crèche : récits d'événements, variabilité contextuelle d'exercice et repérage d'acquis professionnels urgentistes.

Martine JANNER RAIMONDI - Laboratoire EXPERICE, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité.

Chercher à comprendre les spécificités de l'accueil de jeunes enfants en situation de handicap dans des structures collectives dites "ordinaires" invite à recueillir le point de vue des professionnels de crèche. Si les exigences de qualité d'accueil ont été posées par Belan et Rayna (2007), la prise en compte du handicap - non sa prise en charge (Chossy, 2011) - dans des lieux ordinaires et revendiqués comme tels (Bouvet, 2007) interroge sur la façon dont les professionnels s'adaptent ou non aux besoins spécifiques du jeune enfant alors même qu'ils n'y sont pas formés. La problématique inclusive induit un décentrement par rapport au point de vue validiste dominant, souligné par Ebersold (2009), Gardou (2011), Ancet (2011). Ainsi, la notion de situation de handicap ouvre aux dimensions d'accessibilité, d'organisation et de contexte environnemental et sociétal, ce qui conduit à considérer la variabilité des contextes auxquels doivent faire face les professionnels. Or, le monde du travail suit la spirale actuelle d'accélération en lien avec la domination économique (Rosa, 2013) et l'idéologie contemporaine de l'urgence. Plus le temps de former, toujours changer, s'adapter. Face à cet état d'urgence, les personnels cherchent à bricoler des solutions corrélatives à une subjectivation de l'urgence (Bouton, 2013). Les récits des professionnels de crèche recueillis font-ils écho à ces astuces in situ, que nous nommerons *métis* (Janner Raimondi, 2016), permettant de trouver comment se montrer vigilants aux besoins de l'enfant en situation de handicap, au cœur même d'une variabilité de contextes ? Au-delà, cette communication vise à repérer si les narrations d'expériences révèlent une biographisation (Delory Momberger, 2014) de l'activité professionnelle urgentiste inclusive. Par delà, l'enjeu de cette réflexion vise moins à remettre en cause le besoin de décélération, que d'approcher la dynamique attentionnelle en jeu (Depraz, 2014) dans les apprentissages professionnels réalisés dans l'urgence.

Références bibliographiques

Ancet, P. (2011). Situation de handicap et normes sociales. In: *Le carnet psychologie*, 9, 29-31. Janner Raimondi, M. (2016). Spécificité de l'accueil à la crèche. In : D. Bedoin & M. Janner Raimondi (Dir.) *Petite enfance et handicap. Familles, crèche, maternelles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, coll. : *Handicap, vieillesse, société*, 101-122. Belan, X et Rayna, S. (2007). *Quel accueil demain pour la petite enfance ?* Toulouse : Éres. Bouton, C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Lormont : Ed. Le Bord de l'eau. Bouve, C. (2007). *Accueil des enfants handicapés : des approches diversifiées*. In : *Petite enfance et parentalité*, 1, 127-134. Delory - Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre. Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF. Ebersold, S. (2009). *Inclusion*. In : *Recherche et Formation*, 61, 71-83. Gardou, C. (2011). Dans une perspective inclusive : penser autrement le handicap. In: *Vie sociale et traitements*, 11, 18-25.

Mots clés : Petite-enfance ; Handicap ; Inclusion ; Apprentissage ; Biographisation

L'analyse des pratiques comme manière de recouvrer l'attention dans la société de l'accélération.

Philippe MARTIN - CAFORE.

Les acteurs de nombreux secteurs professionnels dans le monde médical et socioéducatif : éducateurs, aides-soignants, infirmiers, sont confrontés au titre de leur activité quotidienne à des situations complexes, éprouvantes, qui questionnent vivement leurs pratiques. Pour les aider à appréhender ces situations, le recours à l'analyse des pratiques s'est imposé comme mode dominant de l'accompagnement des équipes dans le travail social (Ravon, 2009).

Les finalités sociales attribuées à ces dispositifs sont variées et obéissent à un spectre large d'intentions. Ils visent des objectifs de professionnalisation, des objectifs d'amélioration des pratiques, de production des savoirs (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002) mais aussi, dans une orientation plus clinique se présentent comme espace d'écoute et d'élucidation des mouvements psychiques (Henri-Ménassé, 2009).

Les pratiques réflexives s'ouvrent aujourd'hui à de nouveaux enjeux. Les mutations sociétales à l'œuvre dans notre modernité, marquées notamment par le phénomène de l'accélération décrit par Rosa (2013), à travers l'innovation technique et le changement social, impacte profondément les hommes et les organisations ou s'exercent les métiers du care.

Le vécu d'une pénurie de temps, la multiplication des tâches, le renforcement des logiques de gestion et de contrôle, semblent distraire les acteurs de leurs métiers, et restreindre leurs ressources attentionnelles.

Au-delà des finalités explicites prêtées à l'analyse des pratiques, nous montrerons que les pratiques réflexives pourraient participer à préserver leurs capacités attentionnelles en aménageant dans les institutions, des temps de décélération, où se pratique le *festina lente*¹. Des temps, où à l'image de cette expression triviale, ils peuvent « lever le nez du guidon », et au risque de se regarder pédaler dans le vite ! Prendre le temps de mobiliser leurs attentions vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui.

Références bibliographiques

Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution : Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Erès.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.

Ravon, B. (2009). L'extension de l'analyse de la pratique au risque de la professionnalité. *Empan*, 75(3), 116.

Rosa, H. (2010). *Accélération*. Paris: La Découverte.

Mots clés : Réflexivité ; Pratique ; Accélération ; Attention ; Décélération

¹ « Hâte-toi lentement » Cette oxymore antique constituait l'adage de certains empereurs romain et de familles aristocratiques italiennes.

La bienveillance en éducation, d'une injonction individuelle maltraitante à la possibilité de son déploiement par un collectif.

Gwénola RETO - Faculté d'éducation, Université Catholique de l'Ouest.

Cette communication vise à contextualiser l'attendu de bienveillance exprimé à l'égard du personnel enseignant dans le contexte de la refondation de l'Ecole française. Il s'agira également de mettre en lumière les liens qui existent entre les notions de bientraitance et de bienveillance et entre l'injonction faite au personnel de santé et au personnel enseignant. En effet, cette injonction du déploiement tant de la bienveillance que de la bientraitance se fait au sein d'univers professionnels soumis à de fortes pressions et il conviendra d'interroger l'aspect symptomatique de l'appel à ces deux notions. Si la bientraitance a fait l'objet de nombreux travaux qui prennent notamment appui sur le care (Tronto, 2009), la bienveillance demeure peu travaillée. Cette communication sera l'occasion de clarifier ce que la notion de bienveillance recouvre pour le champ scolaire en prenant appui sur les travaux que Noddings (1984) a consacré au caring en éducation. Cette clarification aura pour ancrage théorique l'éthique telle que définie par Ricœur (1990) et s'enracinera plus précisément dans l'éthique professionnelle appliquée à l'enseignement, la caractérisation de la bienveillance entrant en tension entre le déontologisme modéré porté par Prairat (2014) et l'éthique du care. Cette communication permettra de préciser les dimensions constitutives de la bienveillance (dimensions intentionnelle, interactionnelle, affective et attentionnelle) et de définir différentes modalités à son déploiement dans la pratique. En prenant appui sur cette caractérisation ainsi que sur des travaux menés sur le caring community model (Bruce et Stellern, 2005), il sera alors possible d'interroger la capacité d'extension de la notion à une communauté de praticiens, en l'occurrence une communauté éducative. Il sera enfin envisageable de définir quelques lignes pour la formation professionnelle des acteurs en devoir de déployer une pratique empreinte de bienveillance.

Références bibliographiques

Bruce, M. A. et Stellern, J. (2005). Building a caring community in teacher education. *The Teacher Educator*, 41(1), 34-53. Noddings, N. (1984). *Caring, A relational approach to Ethics and Moral Education*. Californie, Etats-Unis : University of California Press. Prairat, E. (2014). *L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy, France : Presses universitaires de Lorraine. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil. Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care* (trad. par H. Maury). Paris, France : La découverte.

Mots clés : Bienveillance ; Caring ; Éducation ; Éthique ; Formation



Time to Care in the Clinical Education Triad.

Amy VAUGHN - MA, CCC-SLP - Clinic Instructor - Speech and Hearing Clinic A120, Kent State University Ohio 44242.

Jennifer M. ROCHE PhD - Assistant Professor, Speech and Hearing Clinic A105. Kent State University, USA.

The face of learning in higher education has been changing. The time spent in one-on-one collaborative interactions with instructors has the potential to impact learning gains for students wishing to enter healthcare fields. In fact, there has been an increasing trend to rely on didactic “sage on the stage” survey type of classroom learning environments from which novice clinical learners emerge. This removes some of the benefits students might glean from an interactive student-instructor interaction – leaving them unprepared to learn as effectively in clinical environments. Deeper and more technical learning is more likely to occur when a more seasoned and experienced mentor allows a student to problem solve as [the student] gradually steps into the role of the professional (Baldwin, Daugherty, & Ryan, 2010). In fact, each member of the triad (student, instructor, and client) is to learn from the experience (i.e., learning a skill set for the student, gaining or re-learning skills/functions for the client, and improving on pedagogy/andragogy for the instruction is the case in many allied health professions), time becomes an increasingly important factor. Why is this important? In an interactive environment, all parties involved may have the potential to capitalize on communication breakdown, by adjusting and adapting one's behavior as things fall apart. In more restrictive learning environments, students are less likely to have the opportunity to fix their mistakes – resulting in more shallow learning, due to the time disparity of making a mistake. Learning through problem solving, allows the student to become independent thinkers, able to meet the needs of a variety of clients by the end of their education. Therefore, the purpose of this presentation aims to reconcile theories from areas of cognition, education, learning, and clinical practice, to understand and argue that communication breakdown may benefit learning between clients, student clinicians and instructors.

Références bibliographiques

Baldwin, D., Daugherty, S., & Ryan, P. (2010). How residents view their clinical supervision: A reanalysis of classic national survey data. *Journal of Graduate Medical Education*, March, 37–45. Gillam, S., & Gillam, R. (2008). Teaching Graduate Students to Make Evidence-Based Intervention Decisions. *Topics in Language Disorders*, 28(3), 212–228. <http://doi.org/10.1097/01.TLD.0000333597.45715.57>
Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Associated Press. Lincoln, M., & McCabe, P. (2005). Values, necessity and the mother of invention in clinical education. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 7(3), 153–157. <http://doi.org/10.1080/14417040500181296>
Vågstøl, U., & Skøien, A. K. (2011). “A learning climate for discovery and awareness”: Physiotherapy students' perspective on learning and supervision in practice. *Advances in Physiotherapy*, 13(2), 71–78. <http://doi.org/10.3109/14038196.2011.565797>

Mots clés : Clinical ; Learning ; Communication ; Cognitive

Fin de vie, temporalités et souffrance dans une société de l'accélération : quelle relation soigné-soignant ?

Nadia VEYRIÉ - Docteur en sociologie, chercheur associé au CERReV, Université de Caen.

La maladie grave conduit à une assignation, un « mouvement gratuit de présence et de responsabilité pour autrui » (Levinas, 1998). La fin de vie comme temporalité peut exister sans la présence des autres, mais la souffrance qu'elle provoque révèle un rapport à l'autre et un appel à l'aide interrogeant alors les limites du donner et du recevoir (Ricœur, 2013). Dans cette perspective, quelle attention est-elle mise en œuvre auprès des personnes en fin de vie, de leur souffrance et de leurs demandes ? Quelles réponses sont-elles données par des professionnels de la santé qui exercent dans des institutions, telles l'hôpital, où la vitesse et l'urgence sont de rigueur ? Dans notre société, l'augmentation du rythme de vie est « une réponse moderne à la mort » (Rosa, 2013), mais face à la fin de vie, n'est-elle pas restreinte ?

Afin de tenter de répondre, nous étayerons nos propos par quelques éléments issus d'une recherche qualitative pluridisciplinaire (médecins-sociologue) sur les demandes de mort formulées par les malades ou leur famille que nous avons réalisées auprès de professionnels de la santé (médecins, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux) par entretiens semi-directifs (Mouchet, Testu et Veyrié, 2012). Au travers des demandes de mort – qui ne sont pas obligatoirement des demandes d'euthanasie –, les temporalités des malades apparaissent enchevêtrées à la douleur, à la souffrance et aux temporalités institutionnelles.

En fonction des soins et des parcours de vie, les malades se trouvent souvent être dans une attente (Grimaldi, 1993). Les soignants, pour leur part, écoutent, reformulent les demandes et tentent de comprendre la temporalité du malade, témoignant également de leur « manque de temps ». De ce fait, nous nous attacherons alors à comprendre comment la démarche des soins palliatifs permet une décélération pour que les malades réinvestissent leur fin de vie.

Références bibliographiques

GRIMALDI Nicolas, *Ontologie du temps. L'attente et la rupture*, Paris, PUF, 1993.

LEVINAS Emmanuel, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, LDP, 1998.

MOUCHET Émilie, TESTU Virginie et VEYRIÉ Nadia, *Quand les personnes malades en fin de vie ou leur entourage demandent « à mourir », Rapport de recherche, Unité mobile Douleur et soins palliatifs du CHRU de Caen, Centre de recherche et d'étude sur les risques et les vulnérabilités de l'Université de Caen, 2012.*

RICŒUR Paul, « La souffrance n'est pas la douleur », in Claire Marin et Nathalie Zaccà-Reyners, *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricœur*, Paris, PUF, 2013, pp. 13-33.

ROSA Harmut, *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, 2013.

Mots clés : Fin de vie ; Souffrance ; Temporalités ; Soignant/Soigné

Accélération et psychomotricité : Éléments de réflexion sur la formation initiale des psychomotriciens.

Florent VINCENT - Psychomotricien Master, Doctorant ECE à l'UCO d'Angers. Secrétaire Général de la FFP

Cette intervention pour objectif de vous présenter comment la formation initiale de Psychomotricien a évolué ces dernières années. En effet, après une rapide présentation historique du concept de psychomotricité et de la formation au métier de psychomotricien, nous allons détailler l'accès au Diplôme d'Etat. En nous appuyant sur l'évolution des quotas d'entrée nous allons élaborer notre réflexion selon 3 points successifs : les modalités d'entrée, les modalités de fonctionnement et les modalités de sortie de la formation de psychomotricien D.E.

Références bibliographiques

Ajuriaguerra (De), J. (1969), « manuel de psychiatrie de l'enfant » Fauche S. (1993) « du corps au psychisme : histoire et épistémologie de la psychomotricité » Paris, Presses Universitaires de France Giromini F. (2014). « Giselle Soubiran, des fondements à la recherche en psychomotricité. » Paris : De Boeck-Solal Grabot, D. (2004). « Psychomotricien : Emergence et développement d'une profession. » Marseille : Solal. Le Camus J. (1980) « les pratiques psychomotrices en France. Rétrospective (1900-1980) problèmes actuels et perspective » Bruxelles, P MARDAGA

Mots clés : Psychomotricien ; Formation initiale ; Quotas ; Histoire



AXE 6

Attention, apprenance et technologies : nouvelles organisations de travail et travail coopératif

Responsables :

Paola DUPERRAY, Benoît RAVELEAU et Olivier LAS VERGNAS

Cet axe accueillera des comptes rendus de recherches (achevées ou en cours) et des retours d'expérience portant sur les pratiques d'apprentissage autodirigé (self-directed learning), c'est-à-dire à la fois volontaires et autorégulées, qui ont recours aux ressources numériques de tous ordres. Ces pratiques peuvent se déployer soit en milieu institué (entreprise, organisme de formation, école, université, APP, atelier, club, cercle d'études, etc.) ou dans des espaces informels (travail, domicile, réseaux professionnels, amicaux, de loisirs, etc.). Par ailleurs, les évolutions économiques, accélérées par l'irruption du numérique, bousculent les cadres traditionnels de l'organisation et de l'apprentissage de et par le travail. Les salariés investissent de nouvelles façons de travailler grâce à des solutions numériques permettant le travail en équipe mais à distance, de façon synchrone ou asynchrone, en stockant les ressources nécessaires dans des *clouds*. Proches de nous, les espaces de travail collaboratif se développent, accueillant travailleurs indépendants, salariés, entrepreneurs dans une ambiance décontractée et conviviale. Les *fabs labs* offrent des lieux de création où néophytes et spécialistes viennent partager leurs compétences pour créer des objets...

Ces lieux *augmentés* se posent en cadre physique d'une infrastructure intellectuelle nouvelle, offrant de cadres d'apprentissage et d'expérimentations inédits, au service d'une productivité basée sur l'intelligence collective, le « facteur humain » et l'innovation. Cependant, l'envahissement des courriels, les lignes hiérarchiques aplaties et floues, le délitement des collectifs (Castel 1991, Cohen 1997, Dejours 1994), l'effacement du métier remplacé par dropbox ou des google-drive, etc. soulèvent de nouveaux défis en termes d'attention au travail et à l'apprenance...

Les espaces de travail tridimensionnels immersifs et collaboratifs : vers un apprentissage de la perception virtuelle ?

Stéphane BLOQUAUX - Équipe de recherche LICIA [Langages, Interactions Culturelles, Identités et Apprentissages] - UCO - Angers
Chercheur au LAMPA [Laboratoire Arts et Métiers ParisTech Angers, Equipe de recherche "Présence et Innovation" - EA1427]

Les technologies numériques permettent désormais d'immerger l'individu dans des espaces de réalité virtuelle (RV) par le truchement de casques et de manettes d'un nouveau genre. Les interfaces qui nous relient aux objets numériques ont lentement progressé durant près de 30 années, des ancestraux crayons optiques du T07 de Thomson (1983) qui pointaient sur les tubes cathodiques de nos téléviseurs jusqu'aux célèbres Joystick puis Kinect® devenus les indispensables compagnons des consoles de jeux. Alors même que les professionnels issus des générations de « migrants numériques » [Premsky, 2001] viennent à peine d'assimiler les gestes (multi-touch) en lien avec leurs tablettes tactiles, l'*accélération technologique* [Rosa, 2010] propose déjà un nouveau défi, celui de la « perception virtuelle ».

En effet, bien percevoir son environnement de travail demeure une opération complexe, au cours de laquelle le sujet tente d'organiser un faisceau de données sensorielles de sorte à se forger une représentation de ce qu'il assimile comme étant « réel ». À ces formes de perceptions *tactiles*, *visuelles* ou encore *spatiales*, viennent s'ajouter des éléments d'ordre psychanalytique qui touchent à la prise de *conscience* de nos actes. Si nos sens « s'éduquent » mutuellement en interagissant entre eux tout au long de notre vie, nous pouvons légitimement nous poser la question de l'auto-apprentissage de ces mêmes sens lorsqu'ils sont confrontés à la nouveauté que représente ces *environnements numériques immersifs tridimensionnels*.

L'analyse d'une séance de « *brainstorming* collaboratif tridimensionnel en immersion virtuelle », menée dans le cadre d'un laboratoire de recherche universitaire (ENSAM), nous conduit à relever la difficulté des néophytes à appréhender les fascinants « Flystick® » (ou autre contrôleur de geste en RV), ces nouvelles manettes qui permettent à l'utilisateur de créer et de manipuler avec précision des objets virtuels dans la troisième dimension dans le but de construire et d'illustrer une réflexion collective sur un sujet donné. Cette communication tend à questionner les enjeux de tels dispositifs collaboratifs en milieu professionnel. Il convient alors d'interroger les conditions de formation nécessaires à la mise en œuvre de ces dispositifs immersifs, et plus largement, de poser la délicate question d'une véritable « éducation au virtuel ».



Conseil de Jeunes. Le numérique au secours de la participation.

Pierre-Yves CHIRON - Sociologue - Docteur en Sciences de l'Education, Centre de Recherches Education et Formation, groupe Crise, Ecole, Terrains sensibles, de l'université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Comment les outils numériques sont-ils investis dans la participation démocratique ? Parce que la décision ne devient décision que lorsque celle-ci est mise en œuvre (SFEZ, 2004), la participation à la prise de décision ne se borne plus à l'espace physique dans lequel les acteurs se regroupent. Elle investit d'autres champs et notamment ceux du numérique. Dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education, nous avons observé, pendant près d'un an, les rencontres d'un groupe de travail du conseil de jeunes de la ville d'Angers, le groupe Valorisation. Par le biais d'une approche par théorie ancrée (Glaser & Strauss 1967, Paillé 1994), nous avons filmé et analysé l'ensemble de ces rencontres, visant à la mise en place d'une manifestation culturelle dont l'objectif était la mise en valeurs des engagements des jeunes de la ville. Les contraintes personnelles, l'accélération du rythme des rencontres, des rendez-vous, des tâches à accomplir à l'approche de l'échéance, a eu pour conséquence première une diminution du nombre de jeunes présents dans les rencontres. Pour autant, les usages, par les jeunes et par les agents de la ville, des technologies informatiques de communication ont pu permettre une réintégration des absents dans les prises de décision, voire, une remobilisation de certains d'entre eux. Ainsi, les outils numériques peuvent-ils être des outils de réintégration dans un collectif, y compris de façon non présenteielle et de maintien de la cohésion d'un groupe. Nous nous situons, dans ces travaux, au carrefour entre la participation démocratique (Blondiaux 2008, Sintomer et Talpin 2011) et la participation des jeunes (Loncle 2009, Becquet 2006). L'engagement et la participation sont ici vecteurs d'un apprentissage spécifique de la citoyenneté, de l'action publique locale (Rossini 200), pour des jeunes adultes de vingt à vingt-quatre ans. Dans ce contexte, les outils numériques génèrent effectivement de nouvelles façons de travailler, mais bien loin des représentations communes sur le repli sur soi.

Références bibliographiques

BECQUET (Valérie), « Participation des jeunes : Regards sur six pays ». In Agora, Débats jeunesse n°42, Politiques publiques de jeunesse en Europe, Paris, 2006 pp. 14-29 GLASER (Barney G.) & STRAUSS (Anselm), The Discovery Of Grounded Theory ; Strategies for Qualitative Research, Aldine de Gruyter, Chicago, 1967 SFEZ Lucien : La décision. Edition PUF. Collection Que sais-je ? Paris. 2004. SINTOMER (Yves) & TALPIN (Julien) (Dir) : La démocratie participative au-delà de la proximité, Presses Universitaires de Rennes, Coll. Res Publica, Rennes, 2011

Mots clés : Conseil ; Jeunes ; Numérique ; Participation



L'apprentissage autodirigé dans le cadre d'un Plan de Développement Personnel (PDP) électronique pour soutenir le développement des compétences et la performance au travail.

Christophe LEJEUNE - Université catholique de Louvain.

Isabel RAEMDONCK - Université catholique de Louvain.

Simon BEAUSAERT - Université de Maastricht.

Aujourd'hui, les organisations sont à la recherche de façons de s'adapter aux changements massifs et rapides de leur environnement, notamment en soutenant leurs employés compétents et talentueux. Dans cette optique, elles investissent massivement dans des systèmes électroniques de gestion de talents, dont le Plan de Développement Personnel (PDP) fait partie. Alors que des recherches existantes ont exploré l'efficacité des PDP – c'est-à-dire leur impact sur le développement des compétences et la performance au travail – et le lien entre l'apprentissage autodirigé et les PDPs, les résultats sont contradictoires et limités à certains champs professionnels, dans le cadre de recherches transversales. Aussi, la relation entre apprentissages autodirigés, pratique de PDP et les variables dépendantes telles que le développement de compétences et la performance au travail n'ont pas été étudiée jusqu'à présent. Dans cette étude, nous prolongeons la recherche existante sur les PDPs en explorant dans quelle mesure l'apprentissage autodirigé (considéré comme un processus ; Knowles, 1975) peut, dans le cadre de la pratique d'un PDP, avoir une influence positive sur le développement des compétences et la performance au travail. Nous utilisons des données collectées en deux temps sur une période de 6 mois dans une entreprise mondiale active dans le secteur des services financiers, tirées d'un système électronique existant de gestion des talents, et concernant plus de 3 500 employés. Sur la base de ces données, nous déterminons les relations entre les variables, afin d'expliquer plus en détail la manière dont l'apprentissage autodirigé peut supporter la planification du développement et amélioration de la performance au travail dans un environnement en changement rapide, en focalisant l'attention des apprenant sur un processus d'apprentissage efficace.

Références bibliographiques

1. Beusaert, S. A. J., Segers, M. S. R., & Gijssels, W. H. (2011). Using a Personal Development Plan for Different Purposes: Its Influence on Undertaking Learning Activities and Job Performance. *Vocations and Learning*, 4(3), 231–252.
2. Carré, P., Moisan, A., Cyrot, P., Galvani, P., & Kaplan, J. (2010). *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris: Presses universitaires de France.
3. Daunert, A. L., & Price, L. (2014). E-Portfolio: A Practical Tool for Self-Directed, Reflective, and Collaborative Professional Learning. In C. Harteis, A. Rausch, & J. Seifried (Eds.), *Discourses on Professional Learning* (pp. 231–251). Springer Netherlands.
4. Lejeune, C., Mercuri, D., Beusaert, S., & Raemdonck, I. (2016). Personal development plans supporting employee learning and perceived performance: the moderating role of self-directedness. *Human Resource Development International*, 19(4), 307–328. <http://doi.org/10.1080/13678868.2016.1203639>
5. Raemdonck, I., Meurant, C., Balasse, J., & Frenay, M. (2013). Exploring the concept of "self-directedness in learning". *Theoretical approaches and measurement in adult education literature*. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives* (pp. 235–264). Abingdon, UK: Routledge.

Mots clés : Apprentissage autodirigé ; Plan développement personnel

Améliorer l'auto-efficacité collective des cadres de santé formateurs par l'analyse de l'activité.

Marc NAGELS - CREAD, université de Rennes 2, 17 Mars Conseil.

Le but de l'étude est de montrer que l'analyse de l'activité est un facteur de construction de l'auto-efficacité collective des formateurs de cinq instituts de formation en soins infirmiers (IFI).

En tant que système de croyances collectif sur la capacité du groupe à atteindre ses objectifs, l'auto-efficacité trouve ses fondements dans la théorie sociocognitive qui articule, au sein d'une causalité triadique réciproque, les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux de l'agentivité humaine. Les déterminants personnels (auto-efficacité, organisation cognitive de l'activité) sont mis en relation avec les facteurs comportementaux (production de la performance) et environnementaux (attribution de compétence, tâches et normes professionnelles).

L'intervention a consisté à initier cent neuf cadres formateurs à l'analyse du travail dans un contexte de réformes hospitalières. L'auto-efficacité collective des formateurs apparaît comme une variable clé du succès de ces réformes. L'auto-efficacité collective a fait l'objet d'un pré test et d'un post test qualitatif sur la base d'indicateurs motivationnels, de l'effectivité des réalisations pédagogiques à destination des étudiants et de l'estimation de la performance du groupe à conduire la réforme.

Le niveau d'auto-efficacité collective augmente et les premières réalisations entretiennent la croyance des formateurs dans leur capacité à réussir collectivement la mise en œuvre du plan de formation.

Il s'agit ici de la première recherche en France qui montre que l'analyse de l'activité s'accompagne d'une augmentation de l'auto-efficacité collective au travail. Ces résultats interrogent les pratiques des formateurs au-delà du seul secteur paramédical.

Références bibliographiques

- BANDURA A. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck ; 2003.
 BOURGEOIS É. Motivation et formation des adultes. In: CARRÉ P, FENOUILLET F, editor. Traité de psychologie de la motivation. Paris : Dunod ; 2009.
 LAHMOUZ K., DUYCK J-Y. Le stress professionnel, l'implication organisationnelle et l'auto-efficacité : cas d'une restructuration – les apports d'une étude quantitative. Actes du congrès de l'AGRH. Dakar ; 2008.
 VERGNAUD G. La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des mathématiques. 1990 ;10 (2/3).
 VERGNAUD G. Une approche cognitive des compétences et de l'activité. In : Université de Bretagne, editor. Compétences, emploi et enseignement supérieur L'enseignement supérieur prépare-t-il à l'emploi ? Rennes ; 2006.

Mots clés : Analyse de l'activité ; Auto-efficacité collective ; Évaluation des compétences ; Formation en soins infirmiers ; Compétence

Accélération et décélération en formation en alternance.

Michel PERRINEL - Université Catholique de l'Ouest.

Pour mieux connaître le processus d'apprentissage professionnel de jeunes adultes en formation par alternance dans l'enseignement supérieur, nous avons étudié les livrets d'alternance d'un groupe d'apprentis d'une licence professionnelle. En nous appuyant sur une articulation originale du cadre théorique de la didactique professionnelle et de l'approche épistémique de Popper, nous avons appréhendé le contenu des livrets comme : traces de l'analyse réflexive des apprentis sur leurs activités et apprentissages ; expressions de leurs représentations de leurs activités et de leurs situations de travail ; actes de langage cherchant à orienter le déroulement de l'apprentissage. Nous constatons que les apprentis, leurs tuteurs et le responsable de formation utilisent le livret d'alternance comme espace symbolique d'action pour synchroniser les activités de l'apprenti sur le flux des activités du travail ou sur le flux des activités de l'école. Il s'agit pour chacun de vouloir maintenir, accélérer ou décélérer le rythme de l'activité et de l'apprentissage de l'apprenti pour répondre aux exigences productives ou constructives de la situation d'alternance. La succession des ruptures de situation dans l'alternance augmente l'intensité vécue du flux des activités de l'apprenti et accélère ses apprentissages. Cette accélération permet à l'apprenti, à l'école, de rendre la situation de travail, absente concrètement, présente malgré tout par la pensée. Le temps de l'école nous apparaît être vécu par l'apprenti conjointement selon deux temporalités qui semblent paradoxalement s'opposer. D'une part, l'école suspend le temps de l'activité de travail favorisant ainsi l'activité réflexive et permet de simuler l'activité de travail dans une temporalité ralentie. D'autre part, l'école permet l'accélération du processus d'apprentissage professionnel en dépassant la capacité imaginative de l'apprenti productive de théories en situation de travail.

Références bibliographiques

Geay, A. (1998). L'école de l'alternance. Paris : Editions L'Harmattan. Maubant, P. (2013). Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Presses universitaires de France. Popper, K. (1982). La connaissance objective (2^{ème} éd.). Bruxelles : Editions Complexe. Vialle, F. (2005). La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées. Paris : Editions L'Harmattan.

Mots clés : Apprentissage professionnel ; Alternance ; Temporalités ; Accélération



Théorie des capacités et rapports au temps en formation hybride : de la pression temporelle à la question de la transformation des ressources.

Béatrice VERQUIN SAVARIEAU - Université de Rouen.

Cette communication s'appuie sur l'analyse d'un dispositif hybride qui a pour but de sensibiliser les cadres des systèmes éducatifs, à la connaissance et à la maîtrise des dispositifs instrumentés d'apprentissage (15 apprenants en Côte-d'Ivoire, Niger, Sénégal, Togo). Cette formation-action est bâtie à partir d'un projet collaboratif tuteuré. Pour ce faire, nous associerons l'approche par les capacités d'Amartya Sen, aux mutations du rapport au temps. Nous distinguerons le temps des objets techniques qui est souvent celui de l'instantanéité (sauf en Afrique où la qualité des connexions reste aléatoire), et le temps des usages des objets techniques, variable selon les individus (temps longs et courts) et qui interroge (adaptation, progression, abandon, décrochage), soit au final l'évolution d'un espace-temps vécu du travail productif. Notre réflexion sera basée à partir des résultats d'un questionnaire diffusé en ligne. Mais aussi des utilisations observables des ressources mises à disposition sur la plateforme. De l'individualisation à la personnalisation de la formation, en quoi la collaboration influence-t-elle le rapport au temps ? Quel désir d'agir des apprenants ? Quelle perception et compréhension des opportunités d'action ? Quelles capacités à s'autodéterminer et à se projeter dans l'avenir ? Le temps peut alors « subir des conversions » et se traduire en opportunités, afin de s'actualiser dans des réalisations au regard des conditions locales d'apprentissage, (conditions internes et externes du dispositif), mais aussi mise en capacité d'apprendre (feedback et accompagnement).

Références bibliographiques

Brown, R. & McCartney, S. The development of capability: the content of potential and the potential content. *Education and Training*, 2004, 46 (1), 7-10. Lesourd F. (2009), « Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne », dans Kim S. et Verrier C. (dir.), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck université, 91-102. Lesourd F., « Des temporalités éducatives : note de synthèse », *Pratiques de formation/ Analyses*, « Approches plurielles des temporalités éducatives » (dir. F. Lesourd), n° 51- 52, 2006, p. 9-72. Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*, Paris, Odile Jacob, août. [trad. fr. *Development as Freedom*, Alfred Knopf Inc, 1999.] Verquin Savarieau, B. & Hervé Daguet (2016) *La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ?* STICEF n°23, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/04-savarieau-ensaccapp/sticef_2016_NS_savarieau_04.htm

Mots clés : Capacités ; Dispositif hybride ; Temps ; Collaboration ; Formation à distance



- Arnsperger, C. (2009). *Critique de l'existence post-capitaliste. Pour un militantisme existentiel*. Paris : Cerf.
- Alhadeff-Jones, M. (2016). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education*. London : Routledge.
- Barus-Michel, J. ; Enriquez, E. ; Lévy, A. Dir. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Erès.
- Bourg, D. (2012). *Sobriété volontaire : en quête de nouveaux modes de vie*. Genève : Labor et Fides.
- Boutinet, J-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF ; Coll. Que Sais-Je ? (rééd.)
- (2013). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF ; Coll. Que Sais-Je ? (rééd.)
 - Dir. (2009). *L'ABC de la VAE*. Toulouse : Erès.
 - Dir. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
 - (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation de temporalités*. Paris : PUF.
- Caillé A. et al. (2016). *Éléments d'une politique convivialiste*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- (2011). *Pour un manifeste du convivialisme*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
 - Dir. (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris : La Découverte.
- Carré, Ph. Dir. (2016). « Autour de l'apprenance ». *Education Permanente*, 207.
- & Tétart, M. Dir. (2013). *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation en actes*. Paris : L'Harmattan.
 - & Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
 - Dir. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
 - (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
 - & Charbonnier, O. Dir. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
 - & Moisan, A. Dir. (2002). *La formation autodirigée*. Deuxièmes rencontres mondiales de l'autoformation (Paris, CNAM, juin 2000), Paris : L'Harmattan.
 - ; Moisan, A. ; Poisson, D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
 - & Muller, A. (2014). Les apprentissages professionnels informels à la découverte du continent englouti. In Bourgeois, E. & Enlart, S. (Dir.), *Apprendre dans l'entreprise*. (pp.79-88). Paris : PUF.
- Chaput-Le Bars, C. (2016). *Histoires de naissances. Naissances d'histoires...* Paris : L'harmattan.
- Citton, Y. Dir. (2014). *L'économie de l'attention, nouvel horizon du capitalisme ?* Paris : La Découverte.
- Cyrot, P., Jeunesse, C. & Cristol, D. (Dir.) (2013). *Renforcer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Cristol, D. (2016). *Les communautés d'apprentissage*. Paris : ESF.
- (2015). *Humaniser la formation des dirigeants*. Paris : L'harmattan.
 - (2014). *Former, se former et apprendre à l'ère du numérique*. Paris : ESF.
- Delory-Momberger, C. (2016). *Eprouver le corps. Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- (2016). *La trace. Dits et récits d'une hermaphrodite travailleuse du sexe*. Paris : Téraèdre.
 - (2014). *De la recherche biographique en éducation*. Paris : Téraèdre.
 - (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris : PUF.
- (2010). « L'attention ». *Revue Alter*, 18/2010.
- Dominicé, P. (2009). *Dialogue sur la médecine de demain*. Paris : PUF.
- (2007). *La formation biographique*. Paris : L'harmattan.
 - (2003). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'harmattan.
- Duzert, M. (2016). *Vivre ensemble son autonomie*. Paris : L'harmattan.
- Étévé, C. et al. (2016). *Penser et agir en commun*. Lyon : Chronique Sociale.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard : Harvard University Press. (Ou traduction française : *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Poche, 2008).
- Héber-Suffrin, C. (2016). *Des outils pour apprendre par la réciprocité. Animer des réseaux d'échanges réciproques de savoirs*. Lyon : Chronique Sociale.
- (2016). *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Lyon : Chronique Sociale.



- Heslon, C. (2015). *Accompagner le grand âge. Psycho-gérontologie pratique*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition).
- & Boutinet, J-P. (2013). Formation de l'adulte vieillissant : déni de l'âge ou émergence d'une nouvelle anthropologie du bien-vieillir ? *Gérontologie & Société*, 2013/4, 147.
- (2007). *Petite psychologie de l'anniversaire*. Paris : Dunod.
- Honoré, B. (2016). *Autobiographie institutionnelle et expérientielle d'une pensée de la formation. Une histoire de l'IFEPP 1964-2000*. Paris : L'Harmattan.
- Husserl, E. (1907-1908). *Phénoménologie de l'attention*. Paris : Vrin. (rééd. trad. N. Depraz, 2009).
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris : Seuil.
- Kessous, E. (2012). *L'attention au monde. Sociologie des données personnelles à l'ère numérique*. Paris : Armand Colin.
- Lachaux, J-P. (2011). *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.
- Lani-Bayle, M. & Slowik, A. (2016). *Récits et résilience : quels liens ?* Lyon : Chronique Sociale.
- Dir. (2013). *Paysage générationnel et formation tout au long de la vie*. Wrocław : ATUT.
- (2006). *Taire et transmettre : les histoires de vie au risque de l'impensable*. Lyon : Chronique Sociale.
- Léger, L. (2016). *L'attention*. Paris : Dunod.
- (2014). *Mini-manuel de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Liétard, B. ; Besnard, P. (2001). *La formation continue*. Paris : PUF ; coll. *Que Sais-je ?*
- Lhôtellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Moisan, A., Carré, P. (Dir.) (2002). *L'autoformation, fait social ? Deuxièmes rencontres mondiales de l'autoformation (Paris, CNAM, juin 2000)*, Paris : L'Harmattan.
- Muller, A. (2016). Apprenance et apprentissages infirmiers informels. *Education permanente*, (207), 43-48.
- Nagels, M. & Carré, P. (Dirs.) (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Niewiadomski, C. (2012). *Clinique du sujet et pratique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- (2000). *Penser la formation*. Paris : Anthropos.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt : Suhrkamp.
- (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. (trad. 2010)
- (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte. (trad. 2012).
- Schwartz, B., & Lambrichs, L. L. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris, France: La Découverte, impr. 1997.
- & Mauroy, P. (1977). *Une autre école*. Paris, France: Flammarion, impr. 1977.
- & Sarazin, G. (Éd.). (2006). Construire une pensée collective pour l'action. *Pour (Paris. 1967)*.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin*. Paris : Flammarion.
- de Sutter, L. Dir. (2014). *Accélération !* Paris : PUF.
- (2016). *Le livre des trahisons*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1999). « Phénoménologie de l'attention selon Husserl ». *Expliciter* 29/99, 1-20.
- Williams, A. ; Srnicek, N. (2015). *Inventing the Future. Postcapitalism and an World without Work*. London : Verso.
- (2013). *Manifeste pour une politique accélérationniste* < [https : / / syntheticedifice . files.wordpress.com / 2014/03 / manifesteaccelerationniste - multitudes56-2014.pdf](https://syntheticedifice.files.wordpress.com/2014/03/manifesteaccelerationniste-multitudes56-2014.pdf) >

+ Derniers numéros des Revues :

- *Savoirs*
- *Le Sujet dans la Cité*
- *Chemins de formation*
- *OSP (l'Orientation Scolaire et Professionnelle)*

LISTE DES PARTICIPANTS

Liste arrêtée au 17/10/2016

Brigitte ALBERO, Université de Rennes 2 : brigitte.albero@univ-rennes2.fr
Nathalie ALGLAVE, CHU de Nantes, Université de Sherbrooke (Canada) – CRIÉSE et CRIFFE / Université Catholique de l'Ouest d'Angers (France) – CAFORE : karine.chargui@chu-nantes.fr
Michel ALHADEFF-JONES, Institut Sunkhronos (Suisse) / Teachers College, Columbia University (USA) : maj@sunkhronos.org
Bernard ALIX, CNFPT : bernard.alix@cnfpt.fr
Marie ALLARD, UCO - Angers : allardmarie@live.fr
Camila ALOISIO ALVES, Université Paris 13 Paris Sorbonne : camila.aloisioalves@gmail.com
Elisabeth ARTAUD, GERONTOPOLE : contact@gerontopole-paysdelaloire.fr
Christian ARNSPERGER, Docteur en sciences économiques de l'Université de Louvain (Belgique) : Christian.Arnsperger@unil.ch
Christian BACHELIER, ISFEC SAINT MARTIN CENTRE VAL DE LOIRE - POITOU CHARENTES : c.bachelier@isfec-stmartin.fr
Sébastien BAETA, Institut d'enseignement du Français en Touraine : mai2seb@gmail.com
Agnes BALLAS, FORESCO mouvement français des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs : agnes.ballas@orange.fr
Pierre BARBEAU, UCO - Angers : pierre.barbeau@outlook.com
Catherine BARGIBANT, Laboratoire trigone-CIREL : cath1963@free.fr
Eric BEAUBOUT, A-GRAF : eb.95@free.fr
Pierre BELLANGER, UCO - Angers : pierre.bellanger37@gmail.com
Riadh BEN REJEB, Université de Tunis : riadhbenrejeb@yahoo.fr
Laurence BERNARD TANGUY, UCO - Angers : laurence.bernard@uco.fr
Gilles BERRUT, GERONTOPOLE : contact@gerontopole-paysdelaloire.fr
Lucie BEUCHER, Lucie Beucher : lucie.beucher@gmail.com
Louise BILLIARD, Université Catholique de l'Ouest : louise.billiard@gmail.com
Jacques BINEAU, UCO - Angers : jacques.bineau@wanadoo.fr
Stéphane BLOQUAUX, UCO : stephane.bloquaux@orange.fr
Ioana BOANCA-DEICU, Laboratoire CIREL-Trigone EA4354 : ioana.boanca-deicu@univ-lille1.fr
Martine BODINIER, INSTITUT MONTECLAIR MUTUALITE FRANCAISE ANJOU MAYENNE : genevieve.bertoncello@mfam49-53.fr
Sophie BOSSARD, ICAM : sophie.bossard@icam.fr
Anne-Sophie BOUGEARD, ASCA Rennes : asca.rennes@wandoo.fr
Jean-Pierre BOUTINET, Professeur émérite à l'UCO Angers : jean-pierre.boutinet@wanadoo.fr
Manuela BRAUD, Cabinet Résilience : manuelabraud@hotmail.fr
Sophie BREARD, CNAM CENTRE : sophie.breard@cnam-centre.fr
Herve BRETON, Université de Tours : herve.breton@univ-tours.fr
Pauline BRULARD, UCO : pauline.brulard@gmail.com
Laura BRUNAUD, UCO : lau.brunaud@orange.fr
Rene BRUNET, UNIVERSITE D'ANGERS UFR SANTE DEPARTEMENT MEDECINE : rene.brunet64@gmail.com
Annette BRUYÈRE, FORESCO mouvement français des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs : annette.bruyere1@orange.fr
Charles CALAMEL, Chercheur associé au CREF : charles.calamel@orange.fr
Sandie CARISSAN, UCO : sandiecarissan@hotmail.fr
Cécile CARISTAN, Université Paris 13 : cc.caristan@gmail.com
Valérie CARPENTIER, UCO : val_carpentier33@hotmail.fr
Virginie CARRE, MUTUALITE FRANCAISE ANJOU MAYENNE : direction@mfam.fr
Philippe CARRE, Université Paris Ouest Nanterre La Défense : pccarre@wanadoo.fr
Dorothee CAVIGNAUX-BROS, Paris Ouest Nanterre La Défense : dorothee.cavignaux@gmail.com
Isabelle CAZAUNAU, INET (étudiante UCO) : isabellecazaunau@hotmail.com
Antonella CESARI, Association culturelle Geopolis : cesari.antonella@alice.it
Leïla CHAÂL, Equipe Apprenance - UPOND : lchaal.pro@gmail.com
Mathilde CHAGNEAU, Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire LPPL EA 4638 : mathimath85@yahoo.fr
Claude CHARRAIS, MUTUALITE FRANCAISE ANJOU MAYENNE : direction@mfam.fr
Thierry CHARTRIN, ARIFTS : th.chartrin@gmail.com
Pierre-Yves CHIRON, Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris Ouest La Défense Nanterre : pierre-yves.chiron@laposte.net
Catherine CLENET, UNIVERSITE DE ROUEN-UFR SHS : catherine.clenet@club-internet.fr
Laurence COCANDEAU-BELLANGER, IPSA - UCO : laurence.cocandeaup@uco.fr
Charlotte CONCHON MIHOUBI, UCO : cmihoubi49@gmail.com
Sandrine CORTISSIS, IFFP : sandrine.cortissis@iffp-suisse.ch
Jean-Bernard COTTIER, Sciences de l'Education : nadiacottier@hotmail.fr
Denis CRISTOL, Université Paris Ouest Nanterre La Défense : dcristol@free.fr
Pascal CYROT, Docteur en sciences de l'éducation : cyrot.pascal@wanadoo.fr
Geoffroy D'AILLIERES, UCO : gdaillieres@free.fr
Alexane DE BEAUDRAP, UCO : alex.debeaudrap@hotmail.fr
Sarah DE LA MORANDIERE, DAFCO/CAFOC de Versailles : sarah.de-la-morandiere@ac-versailles.fr
Antonia DE MIOLLIS, IPSA UCO : antodemiollis@live.fr
Anne-Emmanuelle DE QUATREBARBES, UCO : ae24b@yahoo.fr
Marie DE RIVASSON, SHS : marie.derivasson@hotmail.fr
Laurent DE SUTTER, VRIJE Universiteit Brussels : Laurent.Desutter@vub.ac.be
Christine DELORY-MOMBERGER, Université Paris 13 : christine.delory@asihvif.com
Claire DENECKER, URFIST de LYON : claire.denecker@univ-lyon1.fr
Noël DENOYEL, Université François Rabelais de Tours : noel.denoysel@orange.fr
Marie-Calixte DIROU, UCO : mc.dirou@gmail.com
Bruno DO NASCIMENTO, Université d'Angers : bunodo@hotmail.fr



Paola DUPERAY, UCO : paola.duperray@uco.fr
Joanna DUPOUY, Equipe apprenance - UPOND : joannadupouy@hotmail.fr
Lucie DURET GUERINEAU, ANFRA PARIS 75/ CNP des MFR CHAINGY 45 : lucie.guerineau@mfr.asso.fr
Michèle DUZERT, Professeur au CNED et à l'ESC Rennes : micheleduzert@yahoo.fr
Angel EGIDO, UCO : angel_egido@yahoo.fr
Jérôme ENEAU, Université Rennes 2 : jerome.eneau@univ-rennes2.fr
Sandra ENLART, Université de Nanterre Paris-Ouest La Défense : senlart@entreprise-personnel.com
Christiane ETEVE, Institut français de l'éducation : christiane.eteve@free.fr
Evan FAIDLEY, Kent State University : efaidley@kent.edu
Anaïs FILY, Faculté SHS : anaïsily@hotmail.com
Milène FORMON, UCO : m.formon@hotmail.fr
Patricia FRESNEAU, CNAM CENTRE : patricia.fresneau@cnam-centre.fr
Caroline GALLÉ-GAUDIN, Faculté d'éducation UCO ANGERS : caroline.galle@univ-tours.fr
Pascal GALVANI, Université du Québec à Rimouski, Canada : pascal_galvani@uqar.ca
Jean-Romain GAROT, EDUCATION NATIONALE : jrgarot@gmail.com
Maryline GAROT-SCÉLIN, DEMOS : marylinescelin@gmail.com
Yolande GAURION, UCO : yolande.gaurion@uco.fr
Philippe GAUTHIER, UCO : phd.gauthier@me.com
Emilie GHYSSENS-MARANDAS, Laboratoire CREN Nantes : emilie.ghyssens@free.fr
Françoise GIGLEUX, Pôle emploi : francoise.gigleux@free.fr
Chloé GOBILLOT, ESPL : chloe.gobi@gmail.com
Eric GOLHEN, ANFRA Centre National Pédagogique des MFR : eric.golhen@mfr.asso.fr
Isabelle GRANGEREAU, UCO : isabelle.grangereau@sfr.fr
Raphaël GRASSET, Equipe Apprenance - UPOND : raphael.grasset@hotmail.fr
Théophile GROSS, Université Catholique de l'Ouest : theophile.gross@gmail.com
Christelle GROSSAUD, UCO : christelle.grossaud@gmail.com
Virginie GROUST : virginie.groust@gmail.com
Jawad HAJJAM, MUTUALITE FRANCAISE ANJOU MAYENNE : direction@mfam.fr
Anne-France HARDY, CREAD Université Rennes 2 : afhardy@gmail.com
Marc HEBER-SUFFRIN, FORESCO mouvement français des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs : claire.hebersuffrin@wanadoo.fr
Claire HEBER-SUFFRIN, FORESCO mouvement français des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs : claire.hebersuffrin@wanadoo.fr
Didier HERVE, GRIDEL : magicness@orange.fr
Patricia HESLON, Asia : p.heslon-asia@focsie.fr
Christian HESLON, PhD, Maître de conférences en psychologie - UCO : christian.heslon@wanadoo.fr
Bernard HONORE, UCO : bernard.honore0596@orange.fr
Martine JANNER RAIMONDI, université de paris 13 : martine.janner@gmail.com
Christophe JEUNESSE, Equipe Apprenance - UPOND : cjeunesse@u-paris10.fr
Annie JEZEGOU, Université de Lille 1 : annie.jezegou@univ-lille1.fr
Anne-Sophie JURION, Université Paris 13 - EXPERICE : annesophie_jurion@hotmail.com
Dominique KERN, Université de Haute Alsace à Mulhouse : dominique.kern@uha.fr
Emmanuel KESSOUS, Université de Nice-Sophia Antipolis : emmanuel.kessous@unice.fr
Pierre LANDRY, Projet DIANE : landrypp@free.fr
Olivier LAS VERGNAS, CIREL - Trigone - Université de Lille 1 : olivier.las-vergnas@univ-lille1.fr
Nathalie LAVIELLE-GUTNIK, Université de Lorraine : nathalie.lavielle-gutnik@univ-lorraine.fr
Agossa Charles Lebon LAWSON, Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest à Conakry : charlesnobel@gmail.com
Victor LE CHUITON, UCO : victor.le.chuiton@gmail.com
Yann LE FAOU, Université Rennes 2 : ylefaou@gmail.com
Laure LEGER-CHORKI, Université Paris Ouest Nanterre La Défense : laure.leger-chorki@u-paris10.fr
Patrice LEGUY, Université de Tours, membre du GRAF, chercheur collaborateur à l'Institut Universitaire du Centre Jeunesse de Québec, CIUSSS de la Capitale-Nationale : patrice.leguy@gmail.com
Auranne LE MOINE-PERRET, UCO : auranne.lemoineperret@hotmail.fr
Pauline LE VAILLANT, UCO : paulinelevaillant@gmail.com
Christophe LEJEUNE, Université catholique de Louvain : christophelejeune@yahoo.fr
Ségolène LE MOUILLOUR, Doyenne de la faculté d'éducation de l'UCO : segolene.le.mouillour@uco.fr
Françoise LEMAIRE, Defi metiers : f.lemaire@defi-metiers.fr
Bernard LIETARD : bernard.lietard@yahoo.fr
Marie Christine LLORCA, AGO : mcllorca@free.fr
Pierre LUNEAU, Pôle emploi : pierre.luneau@pole-emploi.fr
Marlène MANACH, UBO : marlenemanach@hotmail.fr
Marjorie MARGOUX, UCO : marjorie.margoux@hotmail.fr
Laurence MARTIN, Association de promotion du label APP : laurence.martin@app-reseau.eu
Philippe MARTIN, CAFORE : philippe-martin@wanadoo.fr
Patrick MARTIN-MATTERA, UCO : patrick.martin@uco.fr
Françoise MARZIN, FORESCO Mouvement Français des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs : francoise.abie@orange.fr
Sophie MASIME KAHAYIRA, Etudiante : skahayira@gmail.com
Cédric MAUDET, UCO : cedric.maudet@gmail.com
Marie-Paule MAUGIS, Equipe Apprenance - UPOND : marie-paule.maugis@neuf.fr

Shima MEHRAEEN, LISEC : shima_mehr81@yahoo.com
 Aude MERLET, UCO SHS : merletaude@gmail.com
 Sébastien MIRAVÈTE, Laboratoire CLLE-LTC (Univ. Toulouse II) : sebastien.miravete@gmail.com
 Anne MONEYRON, Individuel : miguasha@wanadoo.fr
 André MOISAN, CNAM- CNRS : andre.moisan.pro@gmail.com
 Louise MOREAU, UCO : louise.moreau@gmx.fr
 Sylvaine MOREAU, INSTITUT MONTECLAIR - MFAM : genevieve.bertoncello@mfam49-53.fr
 Pierre MORIN, IPSA - UCO : pierre.morin-85@live.fr
 Charlotte MOUNIER, UCO : mounier-charlotte@hotmail.fr
 Anne MULLER, Equipe Apprenance - UPOND : anne.muller4@free.fr
 Marc NAGELS, 17 mars conseil : marc.nagels@17marsconseil.fr
 Claudia NEUBAUER, Fondation Chaires Léopold Mayer pour le progrès de l'homme : claudia.neubauer@fph.ch
 Anne Françoise OGER, ecoledelavie-quartiercoeur.com : annefrancoise.oger@gmail.com
 Christine OLIVIER, Expression : christine.olivier@expression-sarl.com
 Chloé OLIVON, UCO - Faculté SHS : chloe.olivon@hotmail.fr
 Karine PAIN, UCO : k.pani@orange.fr
 Anne-Marie PANHALEUX, Professeure de piano en CRD (Doctorante à Tours non inscrite à l'université) : annemarie.panhaleux@sfr.fr
 Hugues PENTECOUTEAU, Université Rennes 2 : hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr
 Michel PERRINEL, UCO Laval : m.perrinel@uco-laval.net
 Sébastien PESCE, Université de Tours : sebastien.pesce@univ-tours.fr
 Claudine PIERRON, Equipe Apprenance - UPOND : claudine.pierron@apec.fr
 Sophie PIGEANNE, UCO : s.pigeanne@hotmail.fr
 Gaston PINEAU, UQAM Québec, Canada : gaston.pineau@univ-tours.fr
 Gilles PINTÉ, Université Bretagne Sud : gilles.pinte@univ-ubs.fr
 Mathieu PITOU, Faculté des Sciences humaines et sociales Université catholique de l'Ouest (UCO) : pitou.mathieu@laposte.net
 Ingrid PLIVARD, Vice-doyenne de la faculté SHS de l'UCO : ingrid.plivard@uco.fr
 Daniel POISSON, Université de Lille (CIREL - Trigone) : daniel.poisson59@orange.fr
 Corentin POULIQUEN, UCO Angers : corentin.pouliquen@wanadoo.fr
 Lisa QUILLION-DUPRÉ, Université Grenoble Alpes : lisa.quillion-dupre@agim.eu
 Benoît RAVELEAU, Vice-doyen de la faculté droit, économie et gestion de l'UCO : bravelea@uco.fr
 Gwenola RÉTO, Faculté d'éducation, Université Catholique de l'Ouest : gwenola.reto@uco.fr
 Euryale RIGAUX, UCO : rigaux.euryale@gmail.com
 Juliette ROBICHON, Université Catholique de l'Ouest : juliette.robichon@gmail.com
 Jean-Yves ROBIN, UCO : jean-yves.robin@uco.fr
 Jennifer ROCHE, Kent State University : jroche3@kent.edu
 Marion ROMAIN, UCO SHS : mromain61@gmail.com
 Sandrine ROUX, UCO : sandrine.roux@uco.fr
 Leila SAID, Equipe Apprenance - UPOND : leila-said@hotmail.fr
 Anne-Valérie SANTIAGO-HOUSSEAU, CNAM : annevsantiago@gmail.com
 Eve-Marie SAUVETRE, UCO : em.sauvetre@live.fr
 Helene SCHNEE, UCO : hlinschnee@gmail.com
 Dominique SERRA-COATANE, Doyenne de la faculté de théologie de l'UCO : dominique.coatanea@uco.fr
 Aneta SLOWIK, Université de la Basse-Silesie : a.slowik.uls@gmail.com
 André SOUTRENON
 Isabelle TANGUY, UCO : isabelle.tanguy44@orange.fr
 Michel TETART, Association de promotion du label APP : michel.tetart@app-reseau.eu
 Catherine THIBAUT, INSTITUT MONTECLAIR MUTUALITE FRANCAISE ANJOU MAYENNE : genevieve.bertoncello@mfam49-53.fr
 Anne THONI, UCO Ifucome : anne.thoni@uco.fr
 Aurore VAISSIER, UCO : aurore.vaissier@hotmail.fr
 Marie-Laure VALLES, UCO : marie-laure.valles@uco.fr
 Amy VAUGHN, Kent State University : avaghn8@kent.edu
 Ryan VAUGHN, Kent State University : ryan.vaughn.tuba3@gmail.com
 Marie-Christine VERMELLE, Laboratoire CIREL- équipe TRIGONE : marie-christine.vermelle@univ-lille1.fr
 Gilles VERNET, Réalisateur : gvemet@noos.fr
 Béatrice VERQUIN SAVARIEAU, Université de Rouen : beatrice.savarieau@orange.fr
 Nadia VEYRIÉ, Sté VEYRIE : veyrie.nadia@orange.fr
 Béatrice VICHERAT, Equipe Apprenance - UPOND : beatrice.vicherat@gmail.com
 Annie VIGNERON, université d'Angers, UFR de psychologie, laboratoire LPPL : apa.vigneron@sfr.fr
 Florent VINCENT, Doctorant ECE à l'UCO d'Angers : fvincent@psychomotricite.com
 Marie VOISIN, MUTUALITE FRANCAISE ANJOU MAYENNE : direction@mfam.fr
 Alice Udrun WAITEA ÉPOUSE WAYEWOL, ASEE : wayewolalice@gmail.com
 Nathanael WALLENHORST, UCO : nathanael.wallenhorst@uco.fr
 Jocelyne WELKER : joce.welker@orange.fr
 Christoph WULF, Docteur en Philosophie, Université libre de Berlin : christoph.wulf@fu-berlin.de
 Noëlle ZENDRERA, Faculté des Sciences humaines et sociales Université catholique de l'Ouest (UCO) : noelle.zendrera@uco.fr
 Emmanuel ZILBERBERG, ESCP Europe : ezilberberg@escpeurope.eu



NOTES



Lettres, Langues, LEA, Histoire, Arts plastiques, Musicologie, Psychologie, Économie sociale, Sciences sociales, Sociologie, Ressources humaines, Droit, économie, gestion, Mathématiques, Biologie, Développement durable, Informatique, Prépa. médecine, Remise à niveau en sciences, Staps, Théologie...

Licences | Licences pro | Masters | Titres RNCP | Diplômes d'Université...



FUTURS BACHELIERS,

VOTRE AVENIR SE CONSTRUIT À L'UNIVERSITÉ !

Connectez-vous avec
votre futur métier et
venez faire éclore vos
talents à l'Université
catholique de l'Ouest !



CONTACT

02 41 81 66 01 | comm@uco.fr

www.choisirluco.fr



Avec le soutien de :



En partenariat avec :

