

Entre pressions institutionnelles et autonomie du sujet : quelles analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle ?

Argumentaire

Depuis 2009, les colloques de didactique professionnelle ont permis de questionner les thèmes de l'expérience (Dijon, 2009), de l'apprentissage et du développement professionnel (Nantes, 2012) puis de la conception de formation (Caen, 2014).

Le 4^{ème} colloque international de didactique professionnelle organisé par l'Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (RPDP) en partenariat avec le **C**entre **I**nteruniversitaire de **R**echerche en **E**ducation de **L**ille (CIREL-EA 4354), équipe Trigone, propose de mettre en discussion travaux et résultats de recherches portant sur les analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle au regard des contraintes institutionnelles pesant aussi bien sur la commande d'une intervention que sur le sujet, qu'il soit analyste, professionnel-le ou apprenant-e.

Les changements structurels et continus induits par la seconde modernité (Giddens, 1994 ; Beck, 1998) affectent la sphère du travail, et les analyses de l'activité se trouvent concernées à deux niveaux :

- celui des entreprises et institutions, du fait de transformations techniques et organisationnelles, qui souvent formulent et commanditent l'intervention des chercheur-e-s ou des praticien-ne-s.
- celui des acteurs professionnels car ils doivent faire face aux conséquences de ces transformations, par exemple l'intensification du travail (Algava et al. 2014).

Entre ces niveaux surgissent des tensions entre enjeux pragmatiques et enjeux épistémologiques (Linhart, 2015).

L'analyse de l'activité en situation de travail du point de vue de la didactique professionnelle propose, dans la tradition de la psychologie ergonomique (Ombredane et Faverge, 1955 ; Leplat, 1955 ; de Montmollin, 1974), de comprendre le travail en vue de la formation et du développement des compétences des sujets (Pastré, 1992, 1994, 1999 et 2011). Dès lors, la question de la commande pour une intervention se pose de manière aiguë. Car au prétexte d'analyser l'activité bien d'autres finalités sont visées : efficacité, performance, productivité, innovation, voire accompagnement des changements organisationnels ou mise en place d'outils numériques. En conséquence, comment faire pour positionner au centre de l'intervention les professionnel-le-s et les apprenant-e-s tout en tenant compte des préoccupations organisationnelles inscrites dans la demande institutionnelle ?

Dans le cadre de ce colloque, nous invitons les participant-e-s à s'interroger sur les conditions (contraintes et ressources) de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle (Pastré & Rabardel, 2005 ; Mayen, Pastré & Vergnaud, 2006 ; Vinatier & Numa-Bocage, 2007). Comment concilier pressions des nouvelles configurations organisationnelles et projet de développement des professionnel-le-s ? Comment participer à la construction d'un environnement d'apprentissage, voire à d'autres organisations de travail ? Comment, chercheur-e-s ou praticien-ne-s composent-ils avec les conditions susceptibles de modifier leur activité ? Comment s'engagent-t-ils auprès des professionnel-le-s autour des situations de travail et des situations de formation ?

Ces questionnements conduisent à examiner les effets produits par une analyse de l'activité en situation de travail sur le collectif, l'organisation, les professionnel-le-s et les apprenant-e-s : quels bénéfices en tirent-ils ?

L'évaluation est également au cœur du débat. L'analyse de l'activité en didactique professionnelle ambitionne de caractériser les compétences, or les finalités plus ou moins affichées de certaines organisations visent leur évaluation. Comment les contraintes « imposées » par ces organisations et les ressources fournies, notamment évaluatives, impactent-elles les analyses de l'activité en situation de travail ou de formation ? Autrement dit, comment aborder la question de l'analyse de l'activité et de l'évaluation des compétences ?

Nous proposons aussi de porter un regard attentif aux outils numériques : comment ce nouveau tiers modifie-t-il l'analyse du travail et son usage pour la formation ? Comment ces outils transforment-ils les conditions d'apprentissage et de développement professionnel, l'évaluation et la construction de référentiels ? En quoi participeraient-ils à l'autonomie du sujet ?

Il s'agira également, dans ce colloque, de mettre en perspective la démarche didactique professionnelle en regard de travaux et résultats de recherches privilégiant d'autres « entrées activité » (Barbier & Durand, 2003) : ergonomie, clinique de l'activité, ergologie, cours d'action, etc.

Les propositions de communication attendues s'inscriront dans l'une des cinq thématiques suivantes :

Thème 1 : Analyse de l'activité du chercheur : entre contraintes et ressources ?

Thème 2 : Formes d'engagement réciproque entre chercheurs et professionnels autour des situations de travail

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage : entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels

Thème 4 : Médiations numériques, contraintes et/ou ressources pour la didactique professionnelle ?

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation des adultes : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Comité d'organisation

Université de Lille - Sciences et Technologies

Raquel Becerril Ortega, CIREL (EA 4354)

Annie Jézégou, CIREL (EA 4354)

Gilles Leclercq, CIREL (EA 4354)

Anne-Catherine Oudart, CIREL (EA 4354)

Lucie Petit, CIREL (EA 4354)

Université de Lille - Sciences Humaines et Sociales

Catherine Boyer, CIREL (EA 4354)

Maria Pagoni, CIREL (EA 4354)

Patricia Remoussenard, CIREL (EA 4354)

Université de Nantes

Gérard Delacour, CREN (EA 2661)

Grégory Munoz, CREN (EA 2661)

Marie-Paule Vannier, CREN (EA 2661)

Christine Vidal-Gomel, CREN (EA 2661)

Isabelle Vinatier, CREN (EA 2661)

AgroSup Dijon - Université de Bourgogne

Jean-Francois Métral, UP Développement Professionnel et Formation

Paul Olry, UP Développement Professionnel et Formation

Institut d'Éducation - Université Cergy-Pontoise

Line Numa-Bocage, EMA (EA 4507)

Université Caen-Normandie

Thierry Piot, CERSE (EA 965)

Université Pierre et Marie Curie

Joris Thievenaz, CRF (EA 1410) et UP Développement Professionnel et Formation (AgroSup Dijon-Université de Bourgogne)

Comité scientifique

Brigitte Albero, CREAD (EA 3875), Université Rennes 2 ; Philippe Astier, ECP (EA 4571), ISPEF-Université Lyon 2 ; Joffrey Beaujouan, ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal ; Raquel Becerril Ortega, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences et Technologies ; Jacqueline Beckers, Université de Liège (Belgique) ; Vincent Boccara, LIMSI-CNRS, Université Paris-Sud ; Jean-Michel Boucheix, UMR 5022, LEAD-CNRS, Université de Bourgogne ; Jean-François Bourdet, CREN (EA 2661), Université du Maine ; Catherine Boyer, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences Humaines et Sociales ; Dominique Cau-Bareille, CREAPT, IETL-Université de Lyon 2 ; Cécile Chatigny, Université de Montréal (Canada) ; Marianne Cerf, UMR SAD-APT, INRA, AgroParistech ; Philippe Cottier, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Gérard Delacour, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Michel Dumas, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Marc Durand, Université de Genève (Suisse) ; Laurent Filliettaz, Université de Genève (Suisse) ; Annie Jézégou, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences et Technologies ; Guy Jobert, CRF (EA 1410), CNAM ; Mokhtar Kaddouri, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences et Technologies ; Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke ; Marie Laberge, Faculté de médecine de l'Université de Montréal (Canada) ; Marianne Lacomblez, Université de Porto (Portugal) ; Bruno Lebouvier, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Gilles Leclercq, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences et Technologies ; Yannick Lémonie, CRDT (EA 4132) CNAM ; Pascal Leroux, CREN (EA 2661), Université du Maine ; Patrizia Magnoler, Università di Macerata (Italie) ; Patrick Mayen, UP Développement Professionnel et Formation, AgroSup Dijon ; Maryvonne Merri, UQAM Montréal (Canada) ; Jean-François Métral, UP Développement Professionnel et Formation, AgroSup Dijon ; Grégory Munoz, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Marc Nagels, CREAD (EA 3875), Université Rennes 2 ; Line Numa-Bocage, CRF (EA 1410) et EMA (EA 4507), Institut d'Education - Université Cergy-Pontoise ; Anne-Sophie Nyssen, Université de Liège (Belgique) ; Anne-Catherine Oudart, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences et Technologies ; Paul Olry, UP Développement Professionnel et Formation, AgroSup Dijon ; Sylvie Ouellet, Université Laval, Université du Québec (Canada) ; Maria Pagoni, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences Humaines et Sociales ; Mariachiara Pacquola, Università di Macerata (Italie) ; Pierre Pastré, Président d'honneur de l'association RPDP-Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle ; Lucie Petit, CIREL (EA 4354), Université de Lille - Sciences et Technologies ; Christine Pierrisnard, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Thierry Piot, CERSE (EA 965), Université de Caen-Normandie ; Michel Récopé, ACTé (EA 4281), Université Blaise Pascal ; Patricia Remoussenard, CIREL (EA 4354), Université Sciences Humaines et Sociales ; Luc Ria, ACTé (EA 4281), IFE-ENS Lyon ; Janine Rogalski, CNRS, Université de Paris 8 ; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata (Italie) ; Marta Santos, Université de Porto (Portugal) ; Catherine Sellenet, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Philippe Teutsch, CREN (EA 2661), Université du Maine ; Joris Thievenaz, CRF (EA 1410), Université Pierre et Marie Curie ; Claire Tourmen, UP Développement Professionnel et Formation, AgroSup Dijon ; Lucile Vadcard, (LSE EA 602) Université de Grenoble ; Marie-Paule Vannier, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Gérard Vergnaud, professeur émérite, CNRS ; Nicole Vézina, Université de Montréal (Canada) ; Christine Vidal Gomel, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Isabelle Vinatier, CREN (EA 2661), Université de Nantes ; Serge Volkoff, CREAPT, Centre d'études de l'emploi (CEE) ; Annick Weil-Barais, LPPL (UPRES EA 4638), Université d'Angers ; Norma Zakaria, Université du Liban.

Thème 1 : L'activité du chercheur : entre contraintes et ressources ?

Cet axe vise à utiliser les apports théoriques et méthodologiques de la didactique professionnelle et des autres théories de l'activité pour analyser l'activité même du chercheur en prise avec son objet. Si quelques études existent déjà sur les conditions du travail des enseignants-chercheurs (Fave-Bonnet 2002, 2003) ou sur l'analyse du travail et ses relations avec le développement personnel et professionnel (Dejours, 2003, 2010 ; Leplat, 2008), une préoccupation ascendante apparaît ces dernières années. Elle concerne l'objet, les fonctions et les effets de l'activité de la recherche (Houot et Tribby, 2013) à la lumière des mutations qui la bouleversent et qui sont communes à celles d'autres champs professionnels : évolutions technologiques, fusions institutionnelles, restrictions budgétaires, réduction des postes, prolifération des procédures, évaluations basées sur une logique de contrôle et de performance.

Il s'agit donc d'interroger l'activité de recherche en s'appuyant soit sur une analyse « seconde » des recherches déjà effectuées sur des objets variés, soit sur l'analyse des données de terrain qui prennent l'activité de recherche comme un objet d'étude en soi.

Quatre questionnements structurent la réflexion de cet axe :

- Quelles sont les tensions, quels sont les conflits de valeurs auxquels se trouvent confrontés les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation et quelles sont les stratégies utilisées pour y faire face ? Les conflits en question pouvant être externes (entre valeurs qui émanent de différents cadres institutionnels) ou internes (entre différents choix possibles devant une prise de décision).
- Quels sont les invariants opératoires qui caractérisent l'activité de recherche en éducation et en formation ? Quelles sont les adaptations que l'on peut observer selon les types de situations rencontrées dans les différentes phases d'une activité de recherche ?
- Quelle est la distance et/ou l'articulation observées entre l'activité constructive et l'activité productive (Rabardel, 2005) du chercheur en éducation et en formation ? En quoi consiste le développement professionnel du chercheur et quels sont les outils dont on dispose pour évaluer la construction de son expertise et de ses compétences ? Peut-on parler des parties visibles et invisibles du travail du chercheur ?
- Comment se construit aujourd'hui l'activité collective de recherche en éducation et en formation ? Quels sont les outils dont on dispose pour analyser sa portée, ses effets, ses limites, ses retombées sociales ?

Thème 2 : Formes d'engagements réciproques entre chercheurs et professionnels autour de situations de travail

Des travaux en didactique professionnelle, en ergonomie ou en psychologie du travail tournent autour des rapports entre recherche et intervention. En nous cantonnant au champ de la formation professionnelle, nous constatons que l'analyse des situations de travail peut se mettre au service d'objectifs divers, comme par exemple la conception de dispositifs de formation, la validation des acquis de l'expérience, la gestion des parcours professionnels, etc. Les visées de l'intervention et des recherches-action peuvent ainsi être multiples et intégrer différents types d'enjeux. Il serait utile d'identifier et de caractériser comment sont analysées et reformulées les demandes auxquelles nous répondons, en fonction de quels critères et ce que sont les différentes formes de collaboration qu'elles peuvent susciter entre chercheur et/ou consultant et acteurs de terrain. Par ailleurs, les contextes de travail, les référentiels et les prescriptions exercent sur les professionnels et leur activité une pression voire une oppression dont doivent tenir compte le chercheur et/ou le consultant dans la mesure où ils constituent un cadre « prédéfini de guidance et de norme transcendante » (Prot, 2014). Les communications s'inscrivant dans cette thématique peuvent ainsi concerner, de façon non exclusive, l'un des aspects indiqués ci-dessous :

La question de la commande et des finalités de l'intervention

La demande d'intervention peut émaner de l'institution ou d'un groupe de professionnels, pour le diagnostic et l'optimisation du fonctionnement d'une équipe, d'un service et plus généralement du travail, au service :

- d'un meilleur dialogue entre différentes catégories de professionnels,
- de la santé et de la sécurité au travail et en formation,
- du fonctionnement d'un collectif de professionnels,
- de la capitalisation des connaissances informelles inscrites au cœur des situations de travail,
- de la conception d'une formation adaptée au fonctionnement d'un collectif,
- de la mutualisation et de la transmission des savoirs d'expérience.

Quelles formes d'engagements réciproques pour quels objectifs ? Comment le chercheur et/ou le consultant gèrent-ils la tension entre répondre à la commande institutionnelle et les besoins des professionnels eux-mêmes, ou entre la conception du travail par les managers et la réalité du travail vécu par les opérateurs, notamment en vue de permettre de développer leur pouvoir d'agir ou celui de leur communauté professionnelle ?

En fonction de qui passe commande, comment donc se négocie cette tension ? Comment répondre aux besoins exprimés par les professionnels s'ils ne correspondent pas ou que peu à la commande institutionnelle ? S'agit-il de renoncer à honorer la commande ? S'agit-il d'en redéfinir les contours et les objectifs ? S'agit-il d'opérer sous des formes plus clandestines ? Comment parvenir à construire une problématique d'intervention commune à laquelle adhèrent professionnels et chercheur ou consultant ?

La question des différentes formes d'échanges entre chercheurs, consultants et opérateurs

Les principales sources d'insatisfaction des opérateurs à l'égard des connaissances produites par la recherche sont liées à leur caractère général et théorique, à l'absence

d'interactivité entre les chercheurs et les utilisateurs dans le processus de production des connaissances et à leur caractère peu ou pas utilisable sur le terrain pour résoudre des problèmes concrets au sein des organisations. Pour répondre à ce problème, de nouvelles approches voient le jour, fondées davantage sur l'interaction entre le chercheur et les acteurs de terrain et sur l'émergence progressive de l'objet de recherche à travers une négociation, un processus transactionnel entre eux. Nous pensons par exemple à la « recherche-action », la « recherche-intervention », la « recherche collaborative », la « communauté apprenante ». Ce colloque peut constituer une occasion d'en définir les contours, les proximités et/ou différences et les modes d'engagements réciproques suscités ou non entre eux.

La question des méthodes

L'intervention en milieu de travail pour un chercheur ou un consultant se caractérise aussi par la mobilisation de différentes méthodes pour mieux comprendre une ou plusieurs dimensions des situations de travail. Elles vont plus ou moins mobiliser la collaboration des professionnels. Quels sont ces professionnels ? Dans quel objectif sont-ils mobilisés ? Quelles sont ces méthodes ? Visent-elles seulement la transmission d'informations ? Sont-elles porteuses d'enjeux de connaissance et de développement ? Pour qui et pour quoi ? En quoi leurs mobilisations sont-elles en mesure de susciter un engagement réciproque entre chercheur/consultant et opérateurs ? Quels sont les apports et les limites de cet engagement réciproque ?

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage : entre contraintes institutionnelles et potentiels pour des apprentissages professionnels

De nombreux travaux de recherche (didactique professionnelle, ergonomie, clinique de l'activité...) mobilisent le potentiel que recèlent le travail et son analyse pour la formation. Au sein de ces travaux, l'intervention dans/sur/avec les milieux de travail est un champ à part entière pour rendre possibles des apprentissages professionnels, malgré des évolutions du travail. L'organisation du travail, les prescriptions, les formats et discours en circulation constituent en effet, des ressources et des contraintes pour ce potentiel. Ainsi, toute mise en œuvre d'une démarche didactique professionnelle prend en compte ce « poids de l'environnement » (Pastré, 1991), que ce soit celui relatif à l'entreprise et au milieu professionnel (Clot, 1995 ; Pastré, 1991) ou celui relatif aux institutions de formation (Raisky, 1996).

Pour comprendre ce que « le poids » de l'environnement signifie pour « l'analyse du travail au bénéfice de la formation », il faut rappeler que l'analyse du travail comporte, deux faces indissociables : celle des conditions du travail, celle de l'activité des professionnels avec ces conditions.

En didactique professionnelle, analyser le travail pour la formation signifie, d'abord, analyser « la tâche » au sens large, c'est à dire définir et caractériser la situation (Mayen, Pastré) qui inclut l'environnement actif organisationnel, institutionnel, sociotechnique, prescriptif et juridique, socio-politique, matériel, architectural, etc. Elle recouvre ce avec quoi des professionnels ont à agir, ce que la situation exige en matière d'action et de connaissances et compétences. Il s'agit aussi d'identifier ce qui ne relève pas de la formation mais de l'intervention sur d'autres aspects de l'environnement de travail : ce qui inhibe, limite, contraint ou empêche le travail, l'expression des compétences.

L'analyse du travail en didactique professionnelle implique ainsi de rendre compte des conditions :

- par lesquelles on peut apprendre, ne pas apprendre ou désapprendre, afin de définir comment on peut utiliser le travail et son analyse pour la formation et afin de concevoir la formation pour compléter, développer les potentialités d'apprentissage du travail, les compenser, etc. ;
- qui pourront accompagner, après la formation, le processus d'apprentissage et de développement engagé en formation (organiser les conditions favorables en milieu de travail).

Analyser le travail est enfin un moyen de la formation qui peut permettre de découvrir, redécouvrir, élargir et approfondir la compréhension de son milieu de vie et de travail et contribuer à la connaissance et à la construction de l'action pour agir sur ce milieu.

Les propositions de communication à cet axe contribueront à la réflexion théorique, méthodologique et/ou présenteront des travaux empiriques concernant les contraintes institutionnelles, l'environnement et les conditions de travail des entreprises ou institutions de formation enquêtées. Elles analyseront :

- l'impact de ces conditions et contraintes dans l'expression ou le développement des compétences des (futurs) professionnels dans et par l'expérience du travail et/ou en formation professionnelle ;

- leur effet pour le développement de leurs capacités à agir sur leur environnement et, de là, sur l'évolution vers des formes d'organisations et d'institutions plus « capacitanes » ou « apprenantes ».
- leurs conséquences dans la façon de concevoir, conduire des interventions dans des espaces de production, dans un milieu de formation professionnelle ;
- les précautions à prendre ou au contraire, les atouts du recours au travail ou de son analyse comme moyen pour construire des références professionnelles et leur usage dans le travail des formateurs de la formation professionnelle.

Ces différentes pistes s'attacheront à mettre à l'étude sous forme de regard critique les espaces où se travaillent les dilemmes qui apparaissent lorsqu'il s'agit de concilier l'efficacité visée par les organisations et le développement professionnel des acteurs.

Thème 4 : Médiations numériques, contraintes et/ou ressources pour la didactique professionnelle ?

Pour un-e chercheur-e ou un-e praticien-ne qui souhaite analyser le travail, collecter et produire des traces de l'activité d'autrui est inhérent à ses tâches. Aujourd'hui, la banalisation et la généralisation d'un ordre numérique semblent faciliter la captation de l'activité et sa mémorisation. Les technologies numériques, qu'elles soient simples à mettre en œuvre ou pas, paraissent en effet, offrir des possibilités inédites. Pourtant, associé à la généralisation de cet ordre numérique, l'usage de ces traces peut avoir une visée très instrumentale (au sens où l'entendait l'école de Francfort dans les années 1930). Comment la didactique professionnelle parvient-elle à garder le cap, à viser l'activité en situation de travail en vue de la formation et du développement des sujets (Pastré, 1992, 1994 et 2011), de leur santé, de leur émancipation, et de la mise en place d'environnement capacitants ? L'utilisation des technologies numériques interpelle donc le projet de la didactique professionnelle et invite aux questionnements suivants :

- Quelles traces les technologies produisent-elles ? Quelle est leur nature, leur modalité de construction, leur modélisation pour rendre compte de l'activité des sujets engagés dans une situation de travail ou de formation ? Quel est leur impact dans les systèmes d'évaluation de compétences et de performances vis-à-vis de la tâche et de l'activité ?
- A quelle(s) condition(s) l'analyse de l'activité des acteurs peut-elle être modélisée par les artefacts numériques ? Comment les Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE) interviennent-elles dans les méthodes et techniques d'analyse de l'activité en situation de travail : les vidéos, les logiciels du traitement de l'image, les enregistrements audio, la géolocalisation ou toute autre forme de robotisation... Peut-on dire qu'elles comptent comme troisième « acteur » dans la récolte de données ?
- Comment mettre les TICE au service des enjeux de la didactique professionnelle ? Quelles conséquences cela peut-il occasionner sur les relations entre professionnel(le)s et chercheur(e)s ?
- Quels sont les critères de validité d'une médiation numérique qui se substituerait aux relations intersubjectives, verbales et/ou non verbales ?
- Quelle(s) transposition(s) didactique(s) du contenu d'une analyse de l'activité en situation de travail en vue de la formation peut-on engager au sein des médiations numériques ?
- Quelle(s) contrainte(s) apparaissent, de la simple mise en ligne de données jusqu'aux formations complexes dispensées par des plateformes e-Learning, quand les TICE interviennent à tous les niveaux, non seulement dans la conception des programmes mais aussi au cœur du travail lui-même ?

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Comme l'indique C. Dejours (2003), ce qu'il faut évaluer du travail a changé au gré des doctrines et des modèles productifs ou organisationnels : le temps de travail, les résultats de la production, la qualité et bien sûr, les compétences, notion fortement présente depuis quelques décennies. Cette évolution est concomitante au changement de la nature du travail qui, à son tour, modifie les formes de prescription, les situations de travail et les compétences requises pour agir (Pastré, 2011).

Dans le champ du travail et de la formation, l'omniprésence de l'évaluation conduit à une multiplication de pratiques s'appuyant sur des artefacts de registres différents (grilles, référentiels, outils numériques, etc.) ou d'autres ressources et contraintes liées aux organisations. Dans ces pratiques, l'indicateur majeur pour l'attribution d'une valeur aux compétences de chacun relève de la performance.

Ce modèle diffère de celui de la didactique professionnelle qui considère qu'il faut d'abord élucider les compétences en tenant compte des situations dans lesquelles elles sont mobilisées puis, en se penchant sur l'organisation cognitive de l'activité du sujet (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Déterminer l'organisation de l'activité compétente (Astier et ali., 2014) ainsi qu'« évaluer la compétence par l'activité en situation » (Métral et ali., 2014) ne se limitent pas à observer les résultats de l'action ou à s'en tenir à la manière dont ils se conforment à la prescription et à sa traduction dans les supports d'évaluation.

La place que la didactique professionnelle accorde à l'analyse de l'activité en situation pour caractériser les compétences, questionne alors les formes d'évaluation proposées et celles à construire.

Les propositions de communication du thème 5 s'inscriront de préférence dans les problématiques suivantes :

- En quoi l'analyse de l'activité peut-elle participer à la construction des référents de l'évaluation ? Quels avantages, freins ou dérives peuvent en découler ?
- Comment articuler analyse de l'activité en situation de travail, en situation aménagée, en situation reconstituée ou simulée et attribution d'une valeur aux compétences des sujets ?
- Comment traiter la distance entre situation de travail ou de formation et situation d'évaluation ? A quelles conditions cette distance peut-elle se transformer en occasion d'apprentissage et de développement pour le sujet ?
- Quels sont les effets sur l'organisation et le collectif de travail d'une évaluation se référant à l'activité en situation ?
- Quel est l'impact des outils d'évaluation sur l'activité de ceux qui évaluent ?

LABORATOIRES ASSOCIÉS, LISTE EN COURS DE CONSTITUTION

ADEST - UQUAM

Canada, correspondante Maryvonne MERRI

AFA

Université de Liège, correspondant Daniel FAULX

Centro de Psicologia

Universidade do Porto, Portugal, correspondante Marta SANTOS

CERSE

Université de Caen Normandie, correspondant Thierry PIOT

CINBIOSE – UQAM

Canada, correspondante Céline CHATIGNY

CREN

Université de Nantes, correspondante Isabelle VINATIER

Dipartimento SFBCT

Università di Macerata (Italie), correspondante Patrizia MAGNOLER

EDUTER

AgroSup Dijon, correspondant Paul OLRV

ERF

Université de Liège, correspondante Jacqueline BECKERS

INRA, AgroParistech

UMR SAD-APT, correspondante Marianne CERF

ISPEF

Université de Lyon II, correspondant Philippe ASTIER

LIRTES

Université de Paris Est Créteil Marne la Vallée, correspondant Cédric FRÉTIGNÉ

APPEL À COMMUNICATIONS

DATE LIMITE D'ENVOI DES PROPOSITIONS DE COMMUNICATION

Lundi 21 novembre 2016

Tous les chercheur-e-s, étudiant-e-s, praticien-ne-s, qui s'intéressent aux apprentissages professionnels, dans le cadre des sciences de l'Éducation, de la formation des adultes, de la formation des enseignants, de l'ergonomie, des secteurs de la santé, de la psychologie du travail et/ou de la psychologie du développement peuvent soumettre leur proposition de communication selon les modalités suivantes.

Vous devez présenter vos travaux dans **l'un des cinq thèmes** suivants, en indiquant celui choisi :

Thème 1 : Analyse de l'activité du chercheur : entre contraintes et ressources ?

Thème 2 : Formes d'engagement réciproque entre chercheurs et professionnels autour des situations de travail

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et les apprentissages : entre contraintes institutionnelles et potentiels pour le développement et les apprentissages professionnels ?

Thème 4 : Médiations numériques, contraintes et/ou ressources pour la didactique professionnelle ?

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation des adultes : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Pour proposer votre communication, nous vous demandons d'utiliser pour l'envoi des deux résumés demandés uniquement la feuille de style fournie.

Cette feuille vous permet la mise en forme requise : LISEZ-la entièrement AVANT DE COMMENCER à vous en servir.

La proposition de communication est à envoyer au plus tard le :

Lundi 21 novembre 2016

exclusivement par courriel (email), en fichier attaché, sous les **DEUX formats** de fichier suivants : format **<.doc>** ou **<.docx>** **ET** format **<.pdf>**, à l'adresse : colloque@didactiqueprofessionnelle.org

La notification de l'acceptation de votre communication vous sera faite fin janvier 2017

Les communications retenues pourront être publiées dans les revues pressenties.

Le comité d'organisation vous remercie de votre participation