

Accompagner les publics vulnérables dans la formation professionnelle

LECEFEL Pierre ⁽¹⁾

⁽¹⁾ IREDU (UR 7318), Université Bourgogne Europe – France

Résumé

En prenant appui sur des études précédentes, cette communication propose de discuter de l'expérimentation (et l'évaluation) d'ateliers de professionnalisation utilisés dans la formation d'apprentis en Centre de formation d'apprentis (CFA). L'idée est de développer la réflexion autour des choix opérés pour construire le dispositif et des indicateurs retenus dans le cadre de la formation des apprentis souvent définis comme un public vulnérable, "démotivé et rejetant l'école dans sa forme classique" (Tilman, 2012, p.24).

Mots clés

Didactique professionnelle ; sentiment d'efficacité personnelle ; apprenti ; ateliers de professionnalisation ; activité.

Introduction

En France, l'apprentissage fait référence à un système de formation qui lie trois acteurs : un apprenti, une entreprise et un centre de formation. Cette modalité de formation permet à un jeune, âgé entre 16 ans et 29 ans, d'apprendre un métier dans deux lieux. Tout d'abord, l'apprenti est en immersion dans une entreprise, avec laquelle il signe un contrat de travail, et où un maître d'apprentissage s'occupe de son accompagnement sur des aspects pratiques et techniques du métier. Puis, il est pris en charge dans un centre de formation d'apprentis (CFA) qui lui apporte une formation générale et théorique. Ces temps d'alternance lui permettent d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme d'enseignement professionnel ou technologique, voire un diplôme d'ingénieur.

Si la voie de l'apprentissage présente de nombreuses vertus, parmi lesquelles une bonne insertion, elle est encore trop souvent empruntée par défaut par des jeunes rencontrant des difficultés scolaires. Pour Tilman (2012, p. 24), les autorités éducatives en viennent même à réduire cette forme de formation à une formule d'apprentissage professionnel qui

correspondrait « le mieux aux élèves démotivés et rejetant l'école dans sa forme classique ». Cette représentation serait le fruit d'une certaine conception de l'intelligence qui voudrait que les jeunes de l'alternance ne soient intéressés que par le « faire », car ils disposeraient plus naturellement de l'intelligence de la main (Lecefel, 2019).

Pour Lechaux (2016), l'apprentissage engendrerait certaines vulnérabilités chez les apprentis en leur faisant vivre durant tout leur cursus de formation une expérience des écarts à différents niveaux. Ces écarts se manifestent aussi bien dans la nature des apprentissages qui diffèrent entre l'entreprise et le CFA, entre le métier réellement pratiqué et celui ciblé par le diplôme. Ils peuvent également se manifester au sein de l'entreprise qui propose des tâches trop diversifiées ou entre pairs avec des pratiques professionnelles opposées en fonction de la spécialisation des entreprises. Enfin, ces écarts peuvent être incarnés dans le positionnement des apprentis eux-mêmes qui se voient trop scolaires en début de formation ou trop professionnels à la fin. Tous ces éléments se traduisent chez l'apprenti par « une forme de retrait ou de passivité et par un sentiment de peur de ne jamais être à la bonne place et dans la bonne position » (Lechaux, 2016, p. 40).

Cette communication s'inscrit dans l'axe 3 de cette journée d'étude. Elle s'intéresse aux situations de vulnérabilité en contexte de formation en portant une réflexion sur un dispositif de formation et de professionnalisation des acteurs de la communauté éducative face aux différentes situations de vulnérabilité. Il s'agit plus précisément de discuter de l'expérimentation d'ateliers de professionnalisation utilisés dans la formation d'apprentis en CFA pour analyser les activités pratiques et les situations professionnelles dans le but d'engendrer une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). L'idée est de développer la réflexion autour des choix opérés pour construire le dispositif et des indicateurs retenus dans le cadre spécifique de la formation en alternance. En effet, les apprentis sont parfois perçus comme des apprenants en difficulté, notamment dans leur rapport aux apprentissages. L'une des missions de leur formation est donc de valoriser et consolider leur confiance en eux, beaucoup ayant vécu l'enseignement classique de manière éprouvante et accepté leur orientation en CFA par défaut (Lecefel, 2020). Trois éclairages théoriques sont mobilisés pour penser, mettre en œuvre et évaluer le dispositif : la didactique professionnelle, la psychophénoménologie et la théorie sociale cognitive... Cette communication propose de présenter les éléments retenus pour agir sur une forme particulière de vulnérabilité des apprentis : ce qu'ils se croient capable de faire.

La formation par alternance : une didactique professionnelle

Dans le domaine de la formation professionnelle, l'exploitation de l'activité effective est devenue un champ d'études d'intérêt afin de répondre à des enjeux de professionnalisation et de développement des compétences et des individus. Aussi, la didactique professionnelle (DP), qui « définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail,

apprentissage et formation » (Mayen, 2012, p. 62), invite à reconsidérer la formation des professionnels en partant d'abord de l'activité et en interrogeant la notion de développement.

En DP, le développement des compétences prend appui sur l'analyse du travail réel. Les situations professionnelles, une fois aménagées et didactisées, deviennent des supports privilégiés d'apprentissage (Mayen, 2012). L'apprentissage s'opère ainsi dans, par et à partir de l'activité de travail, notamment grâce à des retours réflexifs sur l'expérience. Ce lien étroit entre activité et apprentissage conduit à ne pas les dissocier : toute activité, même non intentionnellement formative, produit de l'apprentissage (Pastré *et al.*, 2006). Rabardel (2005) distingue deux dimensions de l'activité. D'une part, une dimension productive, tournée vers la transformation du réel, et d'autre part une activité constructive, orientée vers la transformation du sujet. Ces deux formes coexistent dans toute situation professionnelle. L'activité constructive peut d'ailleurs se prolonger au-delà de l'action, notamment par l'analyse réflexive.

Dans cette perspective, en formation professionnelle, l'expérience en entreprise ne se réduit pas à une simple mise en pratique. Elle devient un espace de construction de savoirs, à condition d'être reprise, travaillée et analysée à distance de l'action. C'est en cela que l'apprenant développe progressivement sa capacité à interpréter les situations et à agir avec maîtrise (Pastré, 2011). Le retour réflexif sur une activité passée constitue dès lors un puissant outil de formation, si les conditions pédagogiques permettent de dépasser la simple description de l'action pour accéder à une véritable analyse critique. Tourmen (2014) identifie cette pratique comme une modalité de formation à part entière qui mobilise les situations vécues comme vecteurs d'apprentissage. Ce processus engage les apprenants à explorer trois axes fondamentaux : les situations rencontrées, les actions menées, et les ressources qu'ils ont mobilisées ou développées.

Dans le cadre de l'apprentissage en entreprise, lorsque l'apprenti est engagé dans une situation de travail, l'objectif principal de son action est généralement la réalisation de la tâche attendue : c'est l'activité productive qui prime. L'activité constructive, c'est-à-dire l'apprentissage qui peut émerger de cette expérience, reste alors un effet secondaire, souvent non intentionnel et variable selon les contextes. Toutefois, Pastré (2011) souligne qu'il est possible d'inverser cette logique dans des situations explicitement conçues pour le développement professionnel. Dans ce cas, c'est l'activité constructive qui devient la finalité recherchée, tandis que l'activité productive joue le rôle de vecteur ou de support à l'apprentissage. Autrement dit, la tâche n'est plus seulement un objectif à atteindre, mais un moyen pédagogique au service de la formation. Dans cette logique, pour les apprentis, les temps d'immersion en entreprise ne sont plus seulement des moments d'application, mais deviennent aussi des espaces d'appropriation, de socialisation et d'élaboration d'un savoir expérientiel articulé à des savoirs plus formalisés. Cette dynamique permet à l'apprenant de construire progressivement un modèle opératif (Pastré, 2011), c'est-à-dire une capacité à interpréter les situations et à agir efficacement. En somme, il ne s'agit plus seulement de faire face aux situations, mais d'apprendre à les maîtriser.

Pour Pastré (2011), l'objectif prioritaire de la formation est le développement du sujet. Dans cette perspective, la formation professionnelle doit s'appuyer sur le travail réel et son analyse

pour accompagner l'émergence d'un « sujet capable ». Évidemment, il s'agit également d'acquérir des savoirs, de maîtriser des procédures, de développer des compétences techniques ou stratégiques, et de respecter les prescriptions du métier. Cependant, ces apprentissages ne sont pas des fins en soi : ils constituent des leviers au service d'un processus plus global de développement personnel et professionnel. Ainsi, la DP offre une voie pour penser la lutte contre le sentiment de vulnérabilité des apprentis évoqué par Lechaux (2016). En effet, un dispositif de formation, basé sur le retour réflexif sur une activité productive en entreprise, donne la possibilité de poursuivre l'activité constructive de l'apprenti et d'engendrer du développement chez ce dernier.

Des ateliers de professionnalisation comme moyen de conscientisation

Une telle approche ouvre la possibilité d'intégrer les situations de production en entreprise comme de véritables supports pédagogiques, en ce qu'elles constituent un contexte privilégié pour la construction et la conscientisation de savoirs issus de l'action. Ces savoirs peuvent prendre la forme de savoirs pratiques et situés, de schèmes cognitifs qui structurent et organisent l'activité, ou encore de modèles opératifs guidant l'adaptation et la régulation des gestes professionnels (Pastré, 2011). Dans ce cadre, l'action réalisée par l'apprenti n'est plus seulement envisagée comme une tâche à accomplir, mais comme une ressource d'apprentissage à part entière, susceptible d'être analysée, verbalisée et réinvestie. Pour le formateur en CFA, cette perspective pédagogique présente un double intérêt. D'une part, elle permet de reconnaître et de valoriser l'expérience vécue de l'apprenti dans le monde professionnel, en donnant à cette expérience une place centrale dans le processus de formation. D'autre part, elle crée les conditions d'un accompagnement réflexif, en incitant l'apprenti à expliciter les éléments implicites de son activité, souvent invisibles ou difficiles à formuler sans médiation. Le vécu de l'action, ainsi mis en mots et représenté, devient un objet de connaissance partageable, ouvrant la voie à une meilleure compréhension des savoirs mobilisés et à leur réutilisation dans d'autres situations de travail.

Prenons l'exemple d'un apprenti boulanger qui réalise une fournée de pains. L'activité, en apparence routinière, mobilise en réalité une multiplicité de savoirs implicites : le choix de la température de l'eau en fonction de la météo, l'ajustement du pétrissage selon la texture de la pâte, ou encore le moment précis où enfourner pour obtenir une croûte optimale. Dans le cadre d'un dispositif de retour réflexif au CFA, le formateur peut amener l'apprenti à revenir sur son vécu, à décrire ce qu'il a ressenti au toucher de la pâte ou ce qui l'a conduit à modifier la durée de fermentation. Cette verbalisation transforme une pratique intuitive en objet de réflexion, permettant à l'apprenti de prendre conscience des critères opératoires qu'il mobilise inconsciemment. De tels savoirs, une fois mis au jour, peuvent ensuite être transférés à d'autres productions (baguette, brioche, pain de campagne) et ainsi enrichir la polyvalence professionnelle de l'apprenti. Ils sont également partagés en groupe. Dans cette optique, la

psychophénoménologie (Vermersch, 2012) fournit des outils méthodologiques adaptés, en particulier l'entretien d'explicitation. Utilisé dans un cadre formatif, ce dispositif permet au formateur de guider l'apprenti vers une exploration plus fine de son expérience subjective, en l'aidant à revenir sur les détails concrets de son activité. Le formateur ne se contente pas d'évaluer la tâche réalisée, il accompagne l'apprenti dans la mise au jour des logiques opératoires, des prises de décision et des ajustements mobilisés en situation. Cette démarche, centrée sur le point de vue en première personne, favorise ainsi l'appropriation consciente des savoirs d'action et renforce la capacité de l'apprenti à transférer ses acquis vers de nouvelles situations professionnelles.

Dans une perspective de DP, les ateliers de professionnalisation, permettent non seulement à chaque participant de prendre conscience de ses propres savoirs d'action, mais aussi de contribuer à l'élaboration de référentiels de compétences communs, directement ancrés dans l'expérience réelle du travail. Ils constituent alors un dispositif particulièrement fécond qui inscrit l'entretien d'explicitation dans une dynamique de groupe, pour transformer les pratiques individuelles en savoirs professionnels collectifs. Ils offrent un espace de co-construction où les professionnels, en confrontant et en partageant leurs expériences, parviennent à définir des savoirs communs à leur métier (Lecefel, 2019).

Ces ateliers ne se limitent pas à une simple mise en récit des pratiques, mais suivent une méthodologie rigoureuse qui favorise la formalisation progressive des savoir-faire implicites. Ce dispositif se déploie en trois étapes essentielles. La première correspond à un processus de réduction de l'action : le professionnel est invité, au moyen d'un entretien d'explicitation, à revenir de manière fine sur une situation singulière de sa pratique. Ce travail, réalisé devant un groupe de pairs, vise à mettre au jour des éléments concrets et souvent invisibles de l'activité, en se concentrant sur le vécu d'un moment précis. Prenons l'exemple d'un atelier de professionnalisation en mécanique automobile. Un apprenti revient sur le diagnostic d'une panne électrique complexe sur un véhicule. Lors de cette première étape, il décrit avec minutie le déroulement de son intervention : les indices observés (voyants du tableau de bord, comportement du moteur), les outils mobilisés, les tests effectués et les choix opérés à chaque étape. Ce retour détaillé, centré sur un moment concret de l'activité, permet de rendre visibles des gestes professionnels et des raisonnements souvent implicites.

La seconde étape repose sur un processus d'abstraction et de dénomination. Le récit ainsi explicité devient un matériau de réflexion collective : les pairs s'en emparent pour identifier et nommer les compétences qui se dégagent de la situation. Cette phase marque le passage d'une expérience singulière à une reconnaissance de savoir-faire plus génériques, susceptibles d'être partagés et enseignés. À ce stade, le groupe de pairs engage un travail d'identification des compétences mobilisées dans cette situation verbalisée : la capacité à établir des hypothèses de panne, à mobiliser un raisonnement logique face à l'incertitude, ou encore à interpréter des signaux faibles. Ces compétences, d'abord enracinées dans une situation singulière, sont reformulées de manière plus générique, ce qui facilite leur transmission et leur intégration dans une logique pédagogique.

Enfin, une troisième étape, qualifiée de processus de résonance, permet au collectif de relier le vécu analysé à d'autres expériences professionnelles. Les membres du groupe établissent des parallèles avec des situations analogues ou des compétences proches rencontrées dans leur propre pratique. Cette mise en écho favorise la consolidation d'un socle de savoirs professionnels partagés, dépassant le cadre individuel pour s'ancrer dans une mémoire collective du métier (Lecefel, 2019). Un autre apprenti peut alors évoquer une panne similaire sur un véhicule d'une autre marque, ou rappeler l'usage d'un outil de diagnostic spécifique qu'il juge pertinent dans un cas analogue. Ces échanges enrichissent la compréhension collective et permettent de dégager des invariants de la pratique professionnelle.

Construire un sentiment d'efficacité personnelle en CFA

Les ateliers de professionnalisation vont au-delà du simple partage de pratiques entre professionnels ; ils jouent également un rôle clé dans le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Selon Bandura (1986), écouter les verbalisations des procédures et stratégies d'action permet un apprentissage plus rapide et approfondi que l'accès à des savoirs abstraits ou l'observation passive d'un modèle. Lorsque les participants explicitent publiquement leur démarche au sein de l'atelier, ils assument une fonction de modèle vicariant, facilitant l'apprentissage par observation et l'identification à partir d'expériences authentiques et incarnées.

Ce mécanisme joue sur les quatre principales sources du SEP qui sont : l'expérience active de maîtrise, l'apprentissage vicariant, la persuasion verbale, et les états affectifs et physiologiques (Bandura 2007 ; Carré, 2004 ; Lecomte, 2004). Les ateliers offrent un environnement propice à l'activation de ces sources, en conjuguant la pratique réflexive, l'observation, la reconnaissance sociale et un climat émotionnel rassurant. Ainsi, la consolidation du SEP est particulièrement significative dans ce cadre de formation et de professionnalisation. En effet, il constitue un indicateur de développement professionnel, un élément déterminant de la motivation et de l'engagement dans les processus d'apprentissage (Lefeuvre et al., 2009 ; Marcel, 2009 ; Bandura, 2007) et un critère pertinent pour évaluer les qualités didactiques et pédagogiques d'une formation (Ménard et al., 2012).

Au-delà du contexte formatif, divers travaux mettent en évidence le lien entre le SEP et certaines variables importantes du parcours professionnel. Par exemple, les individus présentant un SEP élevé souffrent moins du chômage et présentent une plus grande satisfaction au travail (Pinquart et al., 2003). Par ailleurs, des études révèlent également une corrélation positive entre le SEP et les performances dans l'exécution des tâches (Judge et al., 2000) ainsi qu'un impact notable sur la productivité au travail (Stajkovic & Luthans, 1998). En milieu scolaire, le SEP influence la manière dont les enseignants structurent leurs activités et le jugement des élèves sur leurs propres aptitudes intellectuelles (Gibson & Dembo, 1984).

Le développement du SEP au sein des ateliers de professionnalisation s'impose ainsi comme un levier transversal : il favorise l'engagement et la persévérance dans l'apprentissage,

soutient la réussite et la satisfaction professionnelles, et améliore la qualité des interventions formatives et éducatives. L'objectif de cette étude consiste à déterminer dans quelle mesure la participation à des ateliers de professionnalisation influence le sentiment d'efficacité personnelle chez les apprentis. Les données recueillies visent à éclairer le rôle des interventions pédagogiques sur le développement de l'efficacité personnelle en CFA. Il s'agit ainsi d'examiner les liens de causalité entre des variables manipulées dans le cadre d'un protocole expérimental contrôlé dont l'efficacité est analysée par des indicateurs tels que la signification statistique et la taille d'effet. L'intégration de l'analyse de la taille d'effet, en complément des tests d'hypothèses, apparaît fondamentale pour apprécier la robustesse et l'intérêt des résultats obtenus dans le présent travail (Champely & Verdot, 2007).

La recherche porte sur un échantillon de 69 apprentis inscrits au CFA de l'Université régionale des métiers de l'artisanat (URMA) à Rivière-Salée en Martinique. Il est composé de 42 femmes et 27 hommes, âgés de 16 à 27 ans, avec une moyenne d'âge de 20 ans. Les apprentis sont issus de divers secteurs professionnels comme la coiffure, l'esthétique, la restauration, la mécanique, la peinture et la cuisine. L'étude se déroule en trois phases sur une année scolaire allant de septembre 2018 à mai 2019. Tout d'abord, en septembre lors du prétest, les apprentis complètent l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenti (SEPA) (Lecefel et al., 2020). Puis, la seconde étape, dite test, divise les participants en deux groupes distincts : un groupe expérimental, composé de 32 apprentis, bénéficie des ateliers de professionnalisation après chaque période d'immersion en entreprise alors qu'un groupe contrôle de 37 apprentis suit le programme de formation traditionnel, équivalent en durée, mais sans la mise en œuvre des ateliers. Enfin, une nouvelle mesure du SEP est réalisée en mai auprès du même échantillon d'apprentis, avec le même protocole et le même instrument d'évaluation qu'au prétest. La moyenne générale du score SEPA pour chacun des groupes est calculée à partir des moyennes individuelles des répondants. Dans la mesure où la recherche porte sur la variation des scores de SEP entre le prétest et le posttest, une analyse de variance (ANOVA) est utilisée pour tester l'existence d'une différence significative entre la moyenne des scores des deux groupes, afin d'attribuer l'augmentation du SEP au dispositif expérimental.

L'application de l'ANOVA met en évidence un effet d'interaction statistiquement significatif entre le groupe et le temps. Ce constat confirme l'effet attendu des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis au regard de l'évolution temporelle. Les scores du groupe expérimental montrent une évolution favorable par rapport à ceux du groupe contrôle entre les mesures de prétest et de posttest. Par ailleurs, l'analyse des effets met en évidence une taille d'effet moyenne des ateliers illustrant l'impact positif du dispositif sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprentis (voir Lecefel, 2020).

Discussion

Bien que cette communication s'inscrive dans un cadre plus large de réflexions sur les publics "en situation de vulnérabilité" dans divers contextes éducatifs, elle vise plus

spécifiquement à concentrer la réflexion sur les dispositifs de formation et de professionnalisation des acteurs permettant de gérer une situation particulière de vulnérabilité chez les apprentis : ce qu'ils se sentent capables d'accomplir en formation. L'expérimentation menée avec les ateliers de professionnalisation incite à repenser les pratiques professionnelles et les démarches de formation des formateurs pour intégrer ce type de dispositif dans les CFA. En effet, les ateliers de professionnalisation présentent plusieurs avantages.

Premièrement, ils offrent une méthode d'analyse de l'activité au CFA qui montre des résultats significatifs sur le SEP des apprentis. Cette approche propose des contenus de formation axés sur le développement de leurs compétences pour mieux accompagner l'apprenti, y compris dans une dimension subjective encore peu explorée. Une littérature abondante met en lumière le lien entre le SEP, les performances et l'insertion professionnelle. Ainsi, les performances d'un apprenant ne dépendent pas uniquement de ses compétences, mais aussi de la confiance qu'il a en sa maîtrise de celles-ci. Autrement dit, plus un apprenant affiche un SEP élevé, plus il se fixe des objectifs ambitieux, persévère face aux difficultés et améliore ses performances (Bandura, 2007 ; Bong & Skaalvik, 2003). Au-delà des résultats scolaires, ce sont des atouts dont les entreprises peuvent bénéficier.

Ensuite, dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), ces ateliers proposent un protocole d'intervention qui place la situation de travail au centre des préoccupations des formateurs et des apprentis. Elle inverse donc l'approche centrée sur un référentiel en donnant une plus grande importance au vécu des apprentis. Cette approche centrée sur la situation de travail dans les ateliers de formation professionnelle représente un changement significatif dans la méthodologie d'enseignement. En plaçant l'expérience concrète des apprentis au cœur du processus d'apprentissage, elle permet une meilleure contextualisation des connaissances et compétences à acquérir. Les formateurs peuvent ainsi adapter leur enseignement aux réalités du terrain, favorisant une compréhension plus fine et une application plus efficace des concepts théoriques dans la pratique professionnelle. Cette inversion de l'approche traditionnelle basée sur un référentiel prédéfini offre plusieurs avantages. Elle permet aux apprentis de développer une réflexivité sur leur pratique, d'identifier plus facilement les défis spécifiques à leur environnement de travail, et de construire des solutions adaptées. De plus, en valorisant le vécu des apprentis, cette méthode peut accroître leur motivation et leur engagement dans le processus d'apprentissage, car ils perçoivent plus directement la pertinence et l'applicabilité des enseignements reçus dans leur contexte professionnel quotidien.

Enfin, l'impact des ateliers de professionnalisation sur le SEP des apprentis peut s'expliquer par la capacité du dispositif à influencer les sources spécifiques qui contribuent à façonner le SEP, en particulier les expériences actives de maîtrise. En effet, si les succès, qui servent d'indicateurs de capacité, permettent de consolider le SEP, alors que les échecs l'affectent négativement, ce sont les situations professionnelles réussies qui sont ciblées comme point de départ de l'analyse de l'activité des apprentis. Cette approche permet à l'apprenti de sélectionner les informations utiles mobilisées dans l'action afin de créer ses indicateurs d'efficacité pertinents. C'est un moyen de lutter contre l'expérience des écarts soulignée par Lechaux (2016), vécue à différents niveaux de leur apprentissage, qui engendrerait certaines vulnérabilités chez

les apprentis. En fournissant un cadre structuré pour analyser et valoriser leurs réussites professionnelles, les ateliers de professionnalisation aident les apprentis à développer une perception plus positive de leurs compétences et de leur potentiel. Ce processus contribue non seulement à renforcer leur SEP, mais aussi à les préparer plus efficacement aux défis et aux incertitudes inhérents à leur parcours d'apprentissage et à leur future carrière professionnelle.

Conclusion

En définitive, ce troisième axe de la journée d'étude invite à repenser le rôle central des dispositifs de formation et de professionnalisation afin d'agir face à une situation de vulnérabilité vécue par les apprentis : ce qu'ils se croient capables de faire. L'étude menée montre que l'implication de l'équipe éducative ainsi que le développement d'une culture de la réflexivité professionnelle, sont des stratégies à encourager pour renforcer les capacités d'action des individus.

Dans cette perspective, les ateliers de professionnalisation se révèlent particulièrement pertinents : en proposant des temps d'échange, d'analyse collective et de mise en situation, ils favorisent le partage d'expériences, l'anticipation des difficultés et la construction de solutions adaptées à chaque contexte. Ces ateliers offrent ainsi des outils concrets pour intégrer le développement du SEP au cœur des pratiques professionnelles, contribuant ainsi à l'instauration d'environnements de formation sécurisants, où chacun peut développer son potentiel et faire face aux vulnérabilités de manière proactive et collaborative.

Références bibliographiques

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (1re éd. angl. 1997). De Boeck.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5(1), 9–50. <https://doi.org/10.3917/savo.005.0009>

Champely, S., & Verdot, C. (2007). Que signifie la significativité statistique ? L'apport de la taille d'effet et de la puissance statistique. *STAPS*, 77(3), 49–62. <https://doi.org/10.3917/sta.077.0049>

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Lecefel, P. (2019). *Le vécu subjectif des apprentis en situation professionnelle comme ressource en apprentissage* [Thèse de doctorat, Université des Antilles].

- Lecefel, P. (2020). L'analyse de l'activité en situation professionnelle comme ressource dans la formation au CFA. *Travail et Apprentissage*, 20, 77–92.
- Lechaux, P. (2016). L'alternance en formation : Le travail silencieux de l'activité de reliance des « alternants » dans le cadre d'un dispositif de formation mobilisateur. *Phronesis*, 5(1), 38–49.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(Hors-série), 59–90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(1), 87–99.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives*, 11(5). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67.
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2012). Les situations de travail. *Recherche & Formation*, 64(1), 31–46.
- Ménart, L., Legault, F., & Dion, J. S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212–231.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154(1), 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329–346. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00031-3)
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 11–30). Octarès.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Tilman, F. (2012). Les discours analytiques et normatifs sur l'alternance. *Éducation Permanente*, 193(2), 19–30.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : Principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9–40.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Presses universitaires de France.