Guide des études

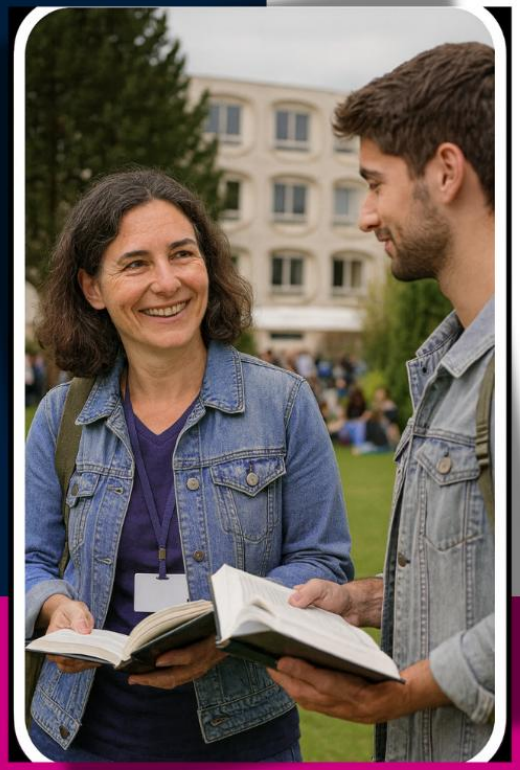
MASTER PIF

Parcours EDLF (expertise de la formation)

architecture de la formation

évaluation

calendriers



Année 2026-2026

présentation des quatre semestres de formation

éléments clés de la formation : enjeux, évaluations, calendriers, etc.

INSPE Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Lille Hauts-de-France

Université de Lille

SOMMAIRE

PREAMBULE 3
QUATRE SEMESTRES REPENSES AUTOUR DE 15 SEQUENCES DE FORMATION 4
LA LOGIQUE DES QUATRE SEMESTRES DU MASTER EDLF 5
NOS QUINZE SEQUENCES SEMESTRIALISEES 6

SEMESTRE 1 7

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES 8
Sequence 1 – Construire un collectif pour apprendre et se former 11
Sequence 2 – Concevoir un dispositif dans un contexte contraint 12
Sequence 3 – S'approprier une posture de formateur dans un cadre prescrit 13

SEMESTRE 2 14

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES 15
Sequence 4 – Concevoir une formation dans un contexte situe 18
Sequence 5 – Adapter sa posture dans la relation aux publics 19
Sequence 6 – Reguler et analyser une ingenierie en acte 20
Sequence 7 – Formaliser des reperes pour agir 21

SEMESTRE 3 22

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES 23
Sequence 8 – *Adopter une posture reflexive outillee par des cadres d'analyse eprouves* 26
Sequence 9 – Penser un dispositif hybride comme reponse a un probleme de formation 27
Sequence 10 – Creer un environnement numerique de formation : quelles conditions d'intelligibilite et d'accessibilite ? 28
Sequence 11 – Éclairer sa trajectoire de formateur a partir de ses premieres experiences professionnelles 29

SEMESTRE 4 30

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES 31
Cette UE propose quatre seances en distanciel (4 × 1h30) centrees sur les usages professionnels et scientifiques de l'anglais. Il ne s'agit pas d'un cours generaliste, mais d'un accompagnement cible pour developper une aisance fonctionnelle utile au parcours du Master. 32
Les etudiant.es travailleront : • une courte presentation en anglais, mobilisable dans un ecrit public ou lors d'un seminaire ; • une strategie realiste pour apprendre ou entretenir son anglais a l'age adulte, en identifiant conditions, obstacles et ressources ; • la lecture et la traduction guidee de deux textes issus des sciences de l'education, afin de comprendre l'interet d'acceder a la litterature anglophone, largement dominante dans la recherche internationale. 32
Sequence 12 – Consolider son identite professionnelle a partir de son experience 33
Sequence 13 – Agir avec ethique dans les situations critiques 34
Sequence 14 – Maitriser les gestes professionnels de regulation et de formalisation 35
Sequence 15 – Transmettre ses savoirs d'action pour etre reconnu.e comme formateur.trice 36

UN REFERENTIEL PROFESSIONNEL DES FORMATEURS (2015), QUEL STATUT ? 37

MÉMOIRE DE RECHERCHE 38

À VISÉE PROFESSIONNELLE 38

ATTENDUS ET ÉVALUATIONS DE FIN DE SEMESTRES 39

LE PARCOURS LIE AU MEMOIRE DE RECHERCHE 40
MEMOIRE : PANORAMA DU SEMESTRE 1 AU SEMESTRE 4 41
REFERENTIEL DES 6 DIMENSIONS DU MEMOIRE ET ATTENDUS DE FIN DE SEMESTRE 42
TABLEAU RECAPITULATIF DES ATTENDUS DU MEMOIRE 45

L'EQUIPE DU MASTER EDLF 46

PREAMBULE

La structuration proposée ici organise la formation du Master 1 et 2 PIF, parcours EDLF, en séquences interdisciplinaires réparties sur les quatre semestres. Chaque séquence articule plusieurs EC autour de questions professionnelles centrales, conçues pour mobiliser les étudiants dans des situations réalistes et formatrices. L'entrée par question professionnelle vise à donner du sens aux contenus abordés, en les connectant à des enjeux concrets rencontrés par les professionnels de la formation. Chaque séquence croise plusieurs EC issus de blocs distincts, permettant ainsi de décloisonner les savoirs, de varier les modalités, et d'ouvrir des perspectives d'analyse transversales.

Les séquences sont pensées comme des unités de formation cohérentes, intégrant des temps d'expérimentation, d'analyse, de projection et de réflexivité. Deux traces réflexives inscrites dans le portfolio de formation (PF) marquent chaque séquence :

- une trace initiale, souvent brève, pour formuler une attente ou une première représentation ;
- une trace finale, élaborée à partir des apports de la séquence, permettant de rendre visible une évolution de posture, de regard ou de projet.

Le portfolio constitue ainsi le fil rouge de la formation : espace personnel et évolutif, il permet à chaque étudiant de documenter et de revisiter son propre parcours. Le PF peut, au choix de l'étudiant, être mobilisé comme support formatif (non certificatif) dans les EC qui le prévoient explicitement.

Le parcours EDLF tire également sa richesse de la diversité des profils et des champs professionnels représentés au sein de la promotion : éducation, insertion, santé, animation, formation continue... Cette diversité favorise les mises en tension, les échanges croisés, et les prises de recul critiques. Nous faisons le choix de valoriser ces mises en relation, non comme un simple effet de promotion, mais comme un levier de formation à part entière. C'est dans cet esprit que chaque séquence intègre des temps d'échange entre pairs, pensés selon une logique coopérative, au sens défini par Sylvain Connac : entraide structurée, rôles différenciés, responsabilité partagée. Ces échanges ne visent pas à évaluer, mais à soutenir le raisonnement, renforcer la capacité de chacun à relire sa posture et accompagner celle des autres.

QUATRE SEMESTRES REPENSES AUTOUR DE 15 SEQUENCES DE FORMATION

Philosophie générale des séquences

Les séquences proposées ne sont pas de simples regroupements de contenus. Ce sont de véritables unités d'expérience, organisées autour d'une question professionnelle structurante, réaliste et engageante. Elles visent à soutenir l'implication réflexive des étudiant.es, à partir de situations concrètes et de tensions professionnelles fécondes.

Chaque séquence constitue aussi un objet d'analyse, pensée pour confronter les étudiant.es à des dilemmes de formation situés où s'articulent :

- les injonctions à l'efficacité ou aux logiques prescriptives,
- les besoins réels des terrains d'exercice,
- et les postures éthiques, critiques et réflexives attendues d'un professionnel de la formation.

Principes organisateurs

Une question professionnelle comme point d'ancrage : Chaque séquence s'ouvre sur une **question centrale**, conçue pour problématiser les contenus et structurer les activités proposées. Elle vise à donner du sens à la formation, en l'ancrant dans des enjeux professionnels concrets.

Une articulation interdisciplinaire des EC : Chaque séquence articule plusieurs éléments de formation (EC) issus de blocs distincts. Cette organisation favorise des croisements entre disciplines, postures et méthodes. *Elle crée un contexte propice à des échos entre contenus*, à partir d'un fil conducteur commun.

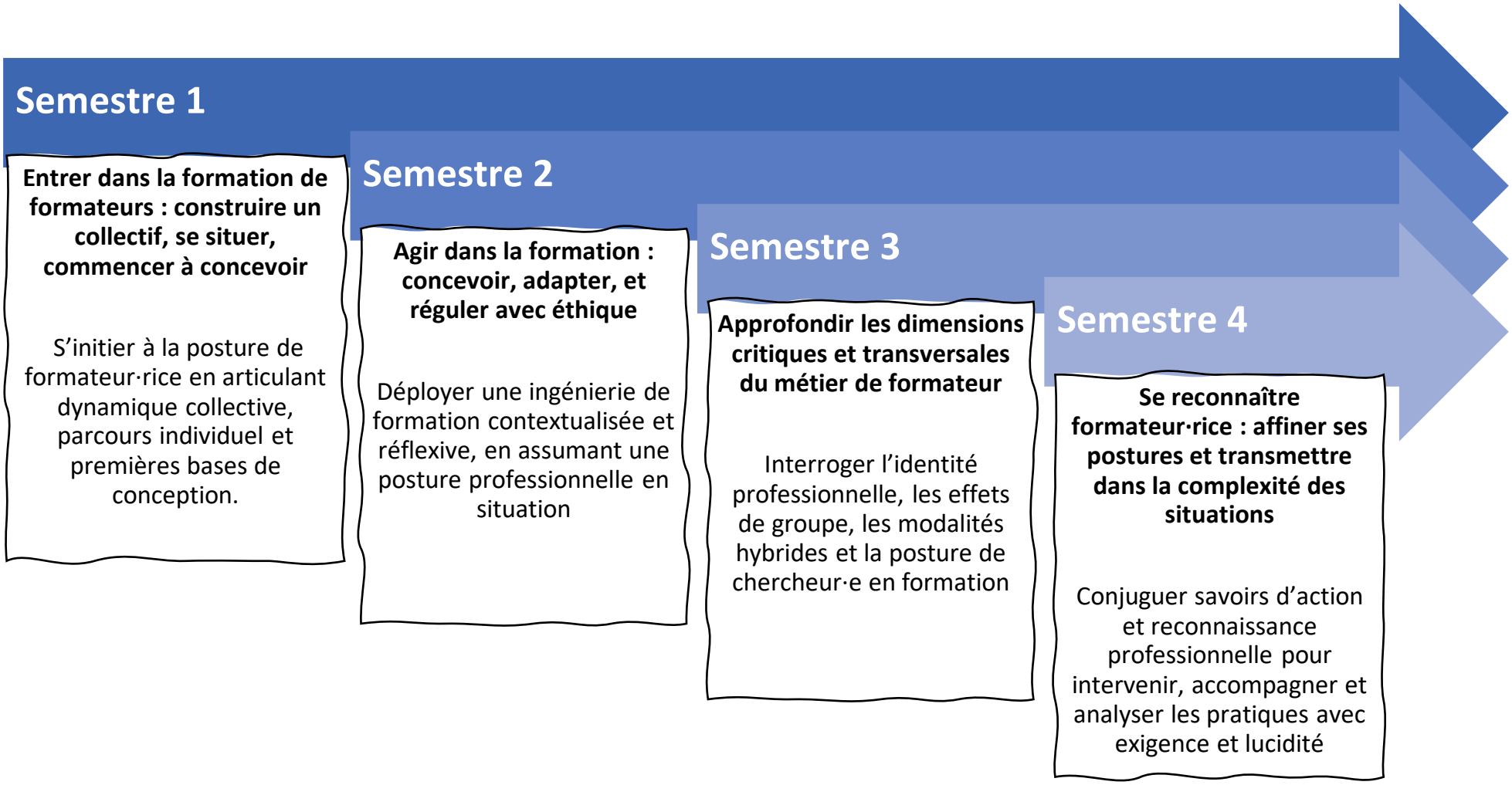
Un cadre chronologique réaliste : Les séquences suivent le **calendrier voté**, sans surcharge. Elles intègrent des temps de présence, de travail distanciel et de réflexion individuelle. *Ce cadre commun permet d'équilibrer les sollicitations et de rendre possibles des temporalités d'appropriation différenciées*.

Un portfolio de formation (PF) comme fil rouge réflexif : Chaque séquence est ponctuée par deux **traces réflexives** (initiale et finale) dans le portfolio. Le même **lanceur d'écriture** est proposé pour ouvrir et clore la séquence. *Ce dispositif peut être mobilisé comme point d'appui* lorsqu'il s'agit de nourrir une posture réflexive à partir d'une activité ou d'un apport.

Des échanges entre pairs en mode coopératif : Les séquences prévoient des temps d'échange entre pairs, structurés selon une logique **coopérative** (au sens défini par Sylvain Connac : rôles différenciés, responsabilité partagée, visée d'entraide). *Ces temps ne visent pas à normer les pratiques, mais peuvent soutenir les apprentissages en favorisant l'explicitation, la confrontation constructive et la mutualisation des analyses.*

Une dynamique intégrée : expérimenter, analyser, projeter : Chaque séquence propose une **alternance entre mise en situation, analyse critique et projection professionnelle**.

LA LOGIQUE DES QUATRE SEMESTRES DU MASTER EDLF



NOS QUINZE SEQUENCES SEMESTRIALISEES

Semestre 1 – Entrer dans la formation de formateurs : construire un collectif, se situer, commencer à concevoir

1. **Construire un collectif pour apprendre et se former**
   Comment construire un collectif professionnel en formation sans nier les parcours individuels ni forcer l'adhésion ?
2. **Concevoir un dispositif dans un contexte contraint**
   Comment élaborer une formation ajustée sans réduire la conception à une simple application de prescriptions ?
3. **S'approprier une posture de formateur dans un cadre prescrit**
   Comment construire une posture professionnelle entre prescriptions et valeurs personnelles ?

Semestre 2 – Agir dans la formation : concevoir, adapter et réguler avec éthique

4. **Concevoir une formation dans un contexte situé**
   Comment concevoir une formation réellement ajustée à un contexte donné ?
5. **Adapter sa posture dans la relation aux publics**
   Comment ajuster sa posture de formateur.trice face à la diversité des publics et des situations ?
6. **Réguler et analyser une ingénierie en acte**
   Comment observer et réguler une formation en cours d'action pour en comprendre les effets ?
7. **Formaliser des repères pour agir**
   Comment dégager des repères transférables à partir de l'analyse de sa propre activité de formation ?

Semestre 3 – Approfondir les dimensions critiques et transversales du métier de formateur

8. **Adopter une posture réflexive outillée par des cadres d'analyse éprouvés**
   Comment mobiliser des cadres théoriques pour interroger et enrichir ses pratiques ?
9. **Penser un dispositif hybride comme réponse à un problème de formation**
   Comment concevoir un dispositif hybride articulant présence, distance et coopération ?
10. **Créer un environnement numérique de formation : quelles conditions d'intelligibilité et d'accessibilité ?**
    Comment penser l'accessibilité et la lisibilité d'un environnement numérique de formation ?
11. **Éclairer sa trajectoire de formateur à partir de ses premières expériences professionnelles**
    Comment relire ses premières expériences de formateur pour identifier les tensions formatrices ?

Semestre 4 – Se reconnaître formateur.trice : affiner ses postures et transmettre dans la complexité des situations

12. **Consolider son identité professionnelle à partir de son expérience**
    Comment relire et formaliser son parcours pour se reconnaître pleinement formateur.trice ?
13. **Agir avec éthique dans les situations critiques**
    Comment agir avec lucidité et responsabilité dans des situations marquées par la tension ou la souffrance ?
14. **Maîtriser les gestes professionnels de régulation et de formalisation**
    Comment formaliser et transmettre ses savoirs d'action à partir de gestes professionnels maîtrisés ?
15. **Transmettre ses savoirs d'action pour être reconnu.e comme formateur.trice**
    Comment rendre transmissible son expérience pour être reconnu.e comme formateur.trice légitime et réflexif.ive ?

SEMESTRE 1

Entrer dans la formation de formateurs : construire un collectif, se situer, commencer à concevoir

Ce premier semestre marque **une entrée progressive dans la formation de formateurs**, en articulant trois dimensions structurantes :

- **Construire un collectif** : expérimenter des modalités coopératives, explorer les dynamiques de groupe en formation, et interroger les conditions d'un collectif de professionnels engagé dans une dynamique formative ;
- **Se situer** : interroger son parcours, ses valeurs, ses représentations du métier, amorcer une posture réflexive en lien avec ses expériences ;
- **Commencer à concevoir** : s'initier aux principes de l'ingénierie de formation, apprendre à lire un contexte, identifier les tensions entre prescriptions, publics et ressources.

Cette entrée dans la formation s'effectue dans un cadre marqué par les spécificités des publics adultes : diversité des parcours, autonomie relative, attentes implicites. Elle permet de poser les bases d'une approche andragogique exigeante, attentive aux tensions entre collectif et personnalisation, animation et accompagnement.

Les situations proposées confrontent les étudiants à des dilemmes professionnels essentiels :
coopérer sans effacer les singularités, concevoir sans standardiser, accompagner sans infantiliser.

Ce semestre constitue ainsi une première étape dans la construction d'une posture professionnelle située, réflexive et engagée.

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

BCCA – Maîtriser des savoirs pour former

19,5h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC A.1	Ingénierie de la formation	4.5h	Cet EC propose une entrée conceptuelle dans les notions-clés qui structurent le champ de la formation : dispositif, objectif, progression, évaluation. Il vise à poser des repères théoriques pour comprendre ce que "former" signifie dans différents contextes professionnels. Il ne s'agit pas ici d'élaborer un projet, mais d'acquérir les **savoirs de base permettant de penser la cohérence d'une action de formation**. Cette première approche fournit un outillage intellectuel pour aborder, ensuite, les blocs B et C avec discernement.
EC A.2	Sociologie du métier d'enseignant	3h	Cet EC permet d'ancrer la formation dans une compréhension distanciée du métier d'enseignant, à partir des apports de la sociologie. Il propose une lecture critique des processus de socialisation professionnelle, des normes implicites du métier, et des tensions entre injonctions institutionnelles et engagement personnel. Il permet de **s'approprier des cadres d'analyse pour comprendre la professionnalité enseignante**, dans une visée réflexive et non prescriptive, en lien avec les attendus du bloc A.
EC A.3	Référentiel et politiques éducatives	12h	Cet EC fournit des repères pour **situer les savoirs professionnels dans les cadres institutionnels** qui organisent la formation : référentiels de compétences, textes de cadrage, politiques éducatives. Il ne s'agit pas d'en faire l'application directe, mais d'en interroger la logique, les zones d'ombre, les usages possibles. Ce travail contribue à outiller les étudiants pour comprendre les tensions entre prescription et responsabilité professionnelle, et pour **s'approprier de manière critique les savoirs normatifs qui orientent l'action du formateur**.

BCCB – Concevoir des actes de formation adaptés aux contextes d'exercice

13,5h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC B.1	Choisir les modalités de mise en œuvre et d'animation de situations de formation	9h	Cet EC propose d'explorer les conditions dans lesquelles une situation de formation peut favoriser l'engagement, la participation et l'appropriation chez des publics adultes. Il permet d'interroger les choix possibles en matière de modalités pédagogiques, en lien avec les objectifs visés, les contraintes de contexte, et les caractéristiques des apprenants. L'approche inclura une réflexion sur les effets attendus de certaines formes d'animation. L'enjeu est d'apprendre à **concevoir des situations porteuses de transformation**, dans un équilibre entre intention et adaptation.
EC B.2	Poser les bases d'une ingénierie de la formation (mise en perspective contextualisée)	4,5h	Cet EC engage une première exploration de la **conception de dispositifs ajustés à un contexte donné**. Il permet de travailler à partir d'exemples ou de situations de terrain pour identifier les éléments constitutifs d'un dispositif, repérer les marges d'adaptation, et formuler des choix cohérents au regard des objectifs poursuivis. Sans viser l'élaboration complète d'un projet, ce travail amorce une capacité à concevoir **de manière contextualisée et argumentée**, dans des cadres souvent contraints.

BCCC – Conduire et réguler ses projets, interroger les pratiques

21h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC C.1	S'approprier des questions de recherche pour s'engager dans un travail de problématisation	6h	Cycle de conférences – recherche en éducation de l'INSPE de l'académie de Lille
EC C.2	Analyser des pratiques professionnelles : développer ses capacités d'analyse réflexive pour la formation	9h	Cet EC vise à renforcer la capacité à **observer, décrire et interroger une situation de formation**, à partir de traces ou d'expériences vécues. Il offre un cadre pour explorer différents outils d'analyse (grilles, données simples, verbalisation de l'activité…) et amorcer une posture réflexive outillée. Il s'agit moins de produire un diagnostic que de **déplacer son regard**, d'identifier des tensions ou des points d'appui dans une pratique, et de penser les conditions d'un ajustement possible. L'EC contribue ainsi à **outiller la régulation en formation**, dans une logique d'apprentissage professionnel continu.
EC C.3	Identifier l'impact de sa trajectoire personnelle sur les manières de devenir enseignant	6h	Cet EC invite à interroger le rôle des **expériences antérieures dans la construction d'une posture professionnelle**. Il peut ouvrir un espace de mise en tension entre parcours individuel, représentations du métier, et dynamiques institutionnelles. Sans viser une forme figée de récit de soi, il s'agit d'**explorer comment certaines dimensions du cheminement personnel résonnent avec des choix, des valeurs, ou des manières d'entrer dans l'activité de formation**. L'EC contribue ainsi à soutenir une réflexion située, à la croisée des vécus professionnels et des exigences du métier.

Séquence 1 – Construire un collectif pour apprendre et se former

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment construire un collectif professionnel en formation sans nier les parcours individuels ni forcer l'adhésion ?

ENJEUX PROFESSIONNELS

- S'intégrer dans un collectif de formation par des postures coopératives
- Expérimenter une modalité coopérative en double posture (formé.e / formateur.trice)
- Analyser les effets d'un dispositif coopératif sur la dynamique de groupe
- Initier une auto-analyse de sa posture professionnelle
- Comprendre les attendus du portfolio de formation (PF)

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : construire un collectif en formation
Lanceur d'écriture : *Comment faire groupe ou faire équipe en formation ? Quelles postures coopératives expérimenter et analyser ?*

Tension professionnelle Les collectifs d'adultes en formation ne préexistent pas : ils se construisent dans l'interaction, parfois sous contrainte, souvent dans l'incertitude. Il ne s'agit pas seulement de "faire groupe", mais de créer des conditions propices à l'émergence d'un collectif formatif, capable de soutenir les apprentissages et d'intégrer les singularités

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

l'article de **Sylvain Connac, Connac, S. (2023). Coopérer à l'école : de quoi parle-t-on ?** ***Cahiers pédagogiques*****, *600*, 20–22. https://www.cahiers-pedagogiques.com/cooperer-a-lecole-de-quoi-parle-t-on/**) est notre texte d'amorce, en lien avec l'entrée dans le Master et la constitution d'une équipe de travail. Bien que centré sur l'école et les élèves, il offre des repères utiles pour distinguer coopération, entraide, tutorat ou collaboration. Il permet de formuler une première problématisation sur les conditions d'un collectif formateur.

Article dans une revue scientifique pour aller plus loin : Caron, G., Cieutat, P., Connac, S., & Gabriel, M. (2025). Coopération, collaboration et compétition : entre tensions et proximités. ***Phronesis, 14*****(5), 18–35. https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2025-7-page-18?lang=fr**

Concepts clés en tension : description/analyse/interprétation, coopération / collaboration, entraide / aide, concurrence / compétition, responsabilité partagée / responsabilité individuelle, posture professionnelle / posture d'animation, tâche / but / activité / objectif / ressource / situation, praxéologie / axiologie / épistémologie, progression (outil) / progrès (personnel)

Séquence 2 – Concevoir un dispositif dans un contexte contraint

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment élaborer une formation ajustée sans réduire la conception à une simple application de prescriptions ?

ENJEUX PROFESSIONNELS

- Comprendre les tensions entre attentes institutionnelles, caractéristiques des publics et réalités de terrain
- Lire de manière critique des dispositifs de formation existants ou simulés
- Élaborer un mini-projet de formation contextualisé et argumenté
- Expérimenter la relecture entre pairs selon la logique coopérative
- Produire une trace réflexive à partir d'une activité d'ingénierie et de reformulation

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : concevoir une formation pertinente
Lanceur d'écriture : *Comment concevoir un dispositif de formation pertinent dans un contexte contraint ?*

Tension professionnelle : Répondre à une commande ou intervenir dans un cadre prescrit ne signifie pas reproduire un modèle existant. Concevoir un dispositif dans un contexte contraint, c'est articuler des choix pédagogiques, des contraintes externes et des ressources situées, tout en maintenant une cohérence formative. Cette séquence permet d'interroger les marges de manœuvre du.de la formateur.trice dans des environnements complexes ou normés, et d'envisager des ajustements pertinents sans renoncer à une visée éducative ambitieuse.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Ardouin, T. (2013). Ingénierie de formation. Dans A. Jorro Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 165-168). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0165 , invite à entendre l'ingénierie de formation comme une démarche itérative et contextualisée qui relie acteurs, contraintes et intentions, offre un cadre pour concevoir des dispositifs ajustés sans se limiter à appliquer des prescriptions.

Concepts clés en tension : reconnaissance professionnelle / évaluation normative, posture professionnelle / conformité institutionnelle, activité réflexive / prescription, énonciation de l'activité / invisibilisation du travail, expérience formatrice / évaluation certificative, subjectivité / objectivation, professionnalisation / validation, contextualisation / standardisation, dispositif de formation / dispositif de jugement, simple / facile / complexe / difficile, savoir / incertitude, séance / séquence / parcours de formation, …

Séquence 3 – S'approprier une posture de formateur dans un cadre prescrit

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : *Comment construire une posture professionnelle entre prescriptions et valeurs personnelles ?*

ENJEUX PROFESSIONNELS

- Situer sa posture dans une configuration professionnelle donnée
- Identifier les références implicites et explicites à l'œuvre dans les dispositifs de formation
- Articuler posture personnelle et cadre réglementaire
- S'approprier des outils d'analyse pour penser son positionnement

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : cadre et posture
Lanceur d'écriture : *Comment composer avec les prescriptions dans une posture éthique ?*
Tension professionnelle : La posture de formateur.trice ne se décrète pas. Elle se construit au croisement d'une trajectoire personnelle, d'un cadre institutionnel et de relations professionnelles situées. Se former à ce métier suppose d'habiter un cadre — référentiels, dispositifs, attentes — sans se contenter de le reproduire. Il s'agit d'apprendre à interpréter, à faire des choix, à assumer des positions, en tenant compte des tensions entre conformité, responsabilité et éthique

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Barbier, J.-M., & Wittorski, R. (2015). *La formation des adultes, lieu de recompositions ?* Revue française de pédagogie, 190, 5–14. https://doi.org/10.4000/rfp.4672 montrent que la formation des adultes est traversée par des recompositions où la posture professionnelle ne se réduit jamais à appliquer des prescriptions, mais consiste à interpréter un cadre en articulant valeurs, expériences et exigences institutionnelles.

Concepts clés en tension : savoirs d'action / savoirs théoriques, savoirs d'intelligibilité / savoirs opératifs, mobilisation des savoirs / application, contextualisation des savoirs / abstraction, posture professionnelle / adaptation fonctionnelle, activité réflexive / exécution, engagement dans l'action / prescription, construction identitaire / conformité, articulation théorie / pratique, formalisation / spontanéité, dispositifs de formation / pratiques instituées…

SEMESTRE 2

« Agir dans la formation : concevoir, adapter, et réguler avec éthique »

Ce deuxième semestre place les étudiant.es dans **une posture d'intervention en formation**, en tension entre cadre prescrit, diversité des publics, et complexité des situations.

Trois dimensions y sont travaillées conjointement :

- **Concevoir un dispositif ajusté à un contexte** : analyser une commande, articuler objectifs, publics et modalités, adapter les supports et les formats.
- **Réguler en situation** : identifier les effets produits par une formation, les tensions émergentes, les besoins d'ajustement dans une logique de professionnalisation continue.
- **S'engager avec éthique** : réfléchir aux valeurs qui sous-tendent les choix opérés, prendre en compte les enjeux de reconnaissance et les effets institutionnels sur les postures adoptées.

Les situations proposées dans ce semestre invitent à **développer une ingénierie de formation contextualisée**, tout en consolidant une posture professionnelle capable de prendre position, d'ajuster, et de se transformer dans l'action.

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

BCCA – Maîtriser des savoirs pour former

18h

EC	Intitulé exact de la maquette	volume horaire	Déclinaison
EC A.1	Apports des champs de la psychologie et transformation professionnelle	6h	Cet EC met l'accent sur la compréhension des processus de transformation professionnelle. Il propose d'analyser les mécanismes d'appropriation à l'œuvre chez des adultes en formation et d'interroger les transformations et résistances conceptuelles inhérentes à l'apprendre. La question de la structuration du rapport au savoir chez l'adulte en formation constituera un second angle de réflexion pour comprendre, penser et accompagner ces transformations professionnelles. Ainsi, cet EC constituera une première réflexion autour de l'adulte en formation.
EC A.2	Éthique et déontologie du formateur	6h	Qu'est-ce qu'une formation ? À quelle « forme » est-on censé former, en mobilisant quels savoirs ? Comment penser les sujets « en formation » ? À partir de ces questions, ce cours invite à réfléchir à un ensemble de questions éthiques que pose la formation d'adultes actuellement. D'un point de vue pratique, à partir des expériences des étudiant.e.s, il s'interrogera sur l'éthique des relations que nouent les formateurs.rices avec leur public, notamment à partir de l'analyse de concepts tels que l'autorité, l'exemplarité, l'altérité. Le cours présentera également l'ensemble des textes institutionnels relatifs à la déontologie du métier de formateur.rice.
EC A.3	Modalités de formation en relation avec publics et objectifs	1h30	Cet EC vise à identifier et à comprendre les différentes modalités de formation mobilisables selon les publics et les objectifs visés. Il permet d'analyser la cohérence entre intention pédagogique, besoins des apprenant.es et choix de mise en œuvre, afin de concevoir des dispositifs plus ajustés.
EC A.4	Usages du numérique au service de la formation	3h	L'EC propose d'explorer les usages numériques au service de la formation et leurs effets sur l'apprentissage. Il permet de sélectionner des outils pertinents pour concevoir, animer et accompagner des séquences en présence ou à distance, en tenant compte des enjeux d'accessibilité, d'inclusion et d'éthique.

BCCB – Concevoir des actes de formation adaptés aux contextes d'exercice

24h

EC	Intitulé exact de la maquette	volume horaire	Déclinaison
EC B.1	Analyse de commande et conception d'un dispositif adapté	9h	Cet EC vise à comprendre comment répondre à une demande de formation en tenant compte des contraintes de contexte, des publics et des ressources. À partir de situations réelles, les étudiant.es apprennent à lire une commande, à identifier les marges de manœuvre et à élaborer une proposition de formation argumentée.
EC B.2	Usages du numérique au service de la formation (concevoir)	3h	L'EC propose d'expérimenter les outils et scénarios numériques susceptibles de soutenir la conception de dispositifs hybrides ou à distance. Il permet de questionner la pertinence des choix techniques au regard des intentions pédagogiques et des besoins des apprenant.es.
EC B.3	Diversité des publics et accompagnement	6h	Cet EC vise à analyser les effets de la diversité des publics sur la conception et l'animation des dispositifs de formation. Il permet de penser les conditions d'un accompagnement équitable et inclusif, en articulant exigences pédagogiques, éthique de la relation et adaptation aux contextes.
EC B.4	Modalités de formation et cohérence avec les objectifs (concevoir)	6h	L'EC invite à relier les choix de modalités pédagogiques aux objectifs poursuivis. Il permet de déterminer des critères de cohérence interne entre finalités, contenus, activités et évaluations, et de construire des dispositifs lisibles et efficaces.

BCCC – Conduire et réguler ses projets, interroger les pratiques

29h30

EC	Intitulé exact de la maquette	volume horaire	Déclinaison
EC C.1	Modalités de formation et cohérence avec les objectifs (intervenir et réguler)	1h30	Cet EC permet de relier les dimensions de conception et d'intervention : comment réguler un dispositif au fil de sa mise en œuvre ? Il amène à repérer les indicateurs de cohérence et à ajuster les choix pédagogiques en situation.
EC C.2	Démarche de recherche et initiation qualitative	6h	Cette EC se propose d'amener les étudiants à cerner ce que recouvre un mémoire de recherche à visée professionnelle. Dans une perspective de formation à et par la recherche des étudiant.es, les premiers repères d'une démarche scientifique adossée à un questionnement professionnel sont posés. Dans l'optique de sensibiliser les étudiants à la démarche scientifique, le travail mené lors de cet EC porte sur les composantes de la construction de leur projet de mémoire.
EC C.3	Problématisation et cadre de référence	12h	L'EC accompagne la formalisation du cadre théorique et de la problématique du mémoire professionnel. Il s'agit de relier les lectures scientifiques aux tensions du métier, et de dégager des axes d'analyse transférables dans les pratiques de formation.
EC C.4	Usages du numérique au service de la formation (intervenir et réguler)	3h	L'EC prolonge la réflexion sur les environnements numériques en formation : observer les effets des outils, réguler les interactions à distance, assurer l'accessibilité et la lisibilité des supports.
EC C.5	Regard critique sur les pratiques de formation	7h	Cet EC clôt le bloc en invitant à une lecture critique des dispositifs expérimentés. Les étudiant.es mobilisent des cadres d'analyse pour identifier leviers, limites et perspectives de transformation des pratiques formatives.

Séquence 4 – Concevoir une formation dans un contexte situé

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment concevoir une formation réellement ajustée à un contexte donné, sans réduire la conception à l'application d'un modèle existant ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

- Lire et analyser une commande de formation dans ses dimensions explicites et implicites.
- Identifier les contraintes et les ressources d'un contexte de formation.
- Articuler objectifs, publics, modalités et supports dans une logique de cohérence curriculaire.
- Concevoir un dispositif de formation argumenté, ajusté et éthique.
- Mutualiser et relire collectivement les premières productions de conception.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : concevoir dans un cadre situé.
Lanceur d'écriture : *Comment la lecture d'un contexte transforme-t-elle ma manière de concevoir une formation ? Quelles tensions entre contraintes, intentions et marges de manœuvre ?*
Tension professionnelle : Répondre à une commande de formation suppose de concilier des attentes institutionnelles parfois normées avec une visée éducative contextualisée. Concevoir, c'est accepter de négocier entre prescrit et possible, entre cadre imposé et choix professionnels assumés. Cette séquence invite à explorer cet espace d'interprétation propre au métier de formateur.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Anne Jorro, « De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.4697 . L'article met en évidence la nécessité de penser la conception comme un acte réflexif plutôt qu'une simple exécution prescriptive. Il éclaire les tensions entre standardisation, autonomie et responsabilité dans la formation des adultes.

Concepts clés en tension :
commande / autonomie, prescription / responsabilité, dispositif / projet, contexte / standardisation, cohérence / adaptabilité, contrainte / créativité, conception / réflexivité.

Séquence 5 – Adapter sa posture dans la relation aux publics

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE **: Comment ajuster sa posture de formateur.trice face à la diversité des publics et des situations, tout en maintenant une exigence éthique ?**

ENJEUX PROFESSIONNELS :

• Identifier les effets de la diversité des publics sur les dispositifs de formation.
• Ajuster sa posture professionnelle dans des contextes variés.
• Intégrer une réflexion éthique dans l'accompagnement des apprenant.es.
• Mobiliser les usages du numérique pour soutenir l'inclusion et la différenciation.
• Mutualiser les observations et construire des repères de posture.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : posture et relation aux publics.
Lanceur d'écriture : *Qu'est-ce qui m'amène à ajuster ma posture face à la diversité des publics ? Quelles tensions entre accompagnement, exigence et équité ?*
Tension professionnelle : Le formateur doit composer avec des publics aux attentes, rythmes et parcours différenciés. Adapter sa posture ne consiste pas à se conformer à chaque situation, mais à maintenir une cohérence entre ses valeurs, les objectifs de la formation et les conditions réelles d'apprentissage.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Prairat, E. (2017). Reconsidérer le tact. *Recherches & éducations*, 17. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3394 montre que l'ajustement de la posture professionnelle, notamment face à la diversité des publics, relève d'une vertu éthique essentielle : le tact. Le tact n'est ni une habileté relationnelle superficielle ni une application de recettes : c'est une capacité à juger et à agir avec justesse, dans des situations singulières marquées par des vulnérabilités, des asymétries et des attentes hétérogènes. Il engage le formateur à tenir ensemble exigence, équité et souci de la relation, en discernant ce qu'il convient de faire ici et maintenant. Cette conception éclaire la posture comme un travail éthique situé : agir avec finesse, préserver le lien, ajuster sans céder au relativisme, et assumer la responsabilité de ses choix professionnels.

Concepts clés en tension :
altérité / uniformité, accompagnement / contrôle, inclusion / exigence, empathie / distance, valeurs / prescriptions, éthique / efficacité.

Séquence 6 – Réguler et analyser une ingénierie en acte

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE :

Comment observer, réguler et analyser une formation en cours d'action pour en comprendre les effets et ajuster ses choix ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

• Identifier les indicateurs permettant de réguler une action de formation.
• Observer les effets produits par une ingénierie en situation réelle.
• Relier les outils d'analyse à des choix d'ajustement concrets.
• Expérimenter une posture réflexive "en acte" dans un dispositif formatif.
• Consolider la capacité à relire une action de formation à partir de données observables.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : régulation et analyse en situation.
Lanceur d'écriture : *Comment je repère et j'interprète les effets produits par une formation que je conçois ou anime ? Qu'est-ce que cela change dans ma manière de réguler ?*
Tension professionnelle : Réguler en situation suppose d'agir sans tout maîtriser : il s'agit d'accepter l'imprévu, d'en lire les effets, et d'y répondre avec discernement. Cette séquence met les étudiant.es en position d'observer, de documenter et d'analyser des actions de formation pour en dégager des leviers d'ajustement.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Charreire Petit, S. (2017). Chris Argyris : apprentissage organisationnel et connaissances actionnables. Dans *Les grands auteurs en management* (pp. 234-251). EMS Éditions. https://doi.org/10.3917/ems.charr.2017.01.0234 Ce chapitre propose une mise en perspective contemporaine de l'apport d'Argyris : il en réactualise les concepts en montrant comment la distinction entre ajustements immédiats et révisions plus profondes des cadres d'action peut être mobilisée aujourd'hui pour analyser une activité professionnelle en train de se faire. Cette relecture offre un appui direct à la séquence 6 : elle aide à comprendre comment observer les effets d'une formation, distinguer ce qui relève d'une régulation ponctuelle ou d'un réajustement plus structurel, et développer une posture réflexive capable de lire l'action en situation pour en orienter les choix.

Concepts clés en tension :
régulation / contrôle, observation / interprétation, ajustement / évaluation, posture réflexive / réactivité, cadre / imprévu, apprentissage simple / apprentissage réflexif.

Séquence 7 – Formaliser des repères pour agir

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment dégager des repères transférables à partir de l'analyse de sa propre activité de formation ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

- Passer de l'expérience vécue à une formalisation argumentée.
- Identifier les cadres de référence mobilisables pour l'action.
- Construire des repères partagés à partir d'analyses croisées.
- Renforcer la capacité à expliciter et à transmettre ses choix professionnels.
- Ouvrir la réflexion vers la rédaction du mémoire de master.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : formaliser et transférer.
Lanceur d'écriture : *Quels repères puis-je formuler à partir de mes expériences de formation ? Comment ces repères éclairent-ils mes choix professionnels ?*
Tension professionnelle : Formaliser, c'est accepter de mettre des mots sur l'action pour en dégager des critères, sans en figer la complexité. Cette séquence engage les étudiant.es dans une élaboration partagée de repères professionnels, à partir de situations vécues et d'analyses construites.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation*, 36, 131-162. https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694 Dans cet article, Perrenoud montre que la pratique réflexive ne consiste pas seulement à commenter ce que l'on a fait, mais à travailler sur son habitus : les manières de percevoir, de juger et d'agir qui structurent l'activité professionnelle. En dégageant des schèmes récurrents d'action et de pensée, il invite à transformer l'expérience en repères plus généraux, transférables à d'autres situations. Ce cadre éclaire directement la séquence 7, centrée sur la formalisation de repères à partir de l'analyse de sa propre activité de formation.

Concepts clés en tension :

expérience / modèle, action / formalisation, singularité / transférabilité, explicitation / simplification, pratique / principe, réflexivité / opérationnalisation.

SEMESTRE 3

« Approfondir les dimensions critiques et transversales du métier de formateur »

Ce troisième semestre marque un **changement d'échelle dans la formation**. Il ne s'agit plus seulement d'entrer dans le métier, mais de le questionner à partir des situations traversées, des cadres mobilisés et des premières expériences vécues comme formateur.trice ou accompagnateur.rice.

Il s'organise autour de quatre axes transversaux :

- **Interroger l'identité professionnelle** : relire son parcours à la lumière de ses pratiques récentes, identifier les tensions durables ou émergentes, poser des hypothèses sur son positionnement en tant que formateur.trice.
- **Analyser les effets de groupe** : comprendre comment les dynamiques collectives influencent les processus de formation, aussi bien du côté des formés que des formateurs.
- **Penser les modalités hybrides** : explorer les formes actuelles de scénarisation en formation, entre présentiel, distanciel, synchrone et asynchrone, dans une logique de régulation plutôt que de juxtaposition.
- **Adopter une posture de chercheur.e en formation** : s'approprier des cadres d'analyse issus de la recherche, expliciter des objets d'étude, problématiser des tensions professionnelles, produire des questionnements en lien avec le mémoire de master.

Ce semestre ouvre ainsi un espace de travail critique et réflexif, permettant aux étudiant.es de structurer une posture professionnelle plus consciente, située et argumentée, en lien avec les attendus de leur mémoire, les pratiques de terrain, et les exigences du métier.

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

BCCA – Maîtriser des savoirs pour former

12h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC A.1	Intégrer les notions d'identité disciplinaire et de transversalité à son ingénierie de formation (savoirs pour former)	3h	Cet EC invite à interroger la manière dont les appartenances disciplinaires et les références professionnelles influencent la conception de formations. Il peut permettre d'explorer des tensions entre ancrage disciplinaire, transversalité des enjeux, et attentes de professionnalisation. Dans le cadre du bloc A, l'EC contribue à nourrir une réflexion sur les savoirs que l'on mobilise pour former, et sur les logiques à travers lesquelles ils sont articulés dans un dispositif.
EC A.2	Questionner les relations entre représentations du métier chez l'enseignant novice et compétences professionnelles du formateur	9h	Cette intervention s'articule étroitement à la séquence 11, centrée sur les premières expériences professionnelles et les processus de structuration identitaire. Elle peut s'appuyer sur des récits de débutants ou sur des analyses de trajectoires pour ouvrir un travail sur les référents implicites du métier, les attendus sociaux du rôle de formateur, et les points de bascule vers une posture assumée.

BCCB – Concevoir des actes de formation adaptés aux contextes d'exercice 15h			
EC	**Intitulé exact de la maquette**	**Volume horaire**	**Déclinaison**
EC B.1	Intégrer les notions d'identité disciplinaire et de transversalité à son ingénierie de formation (concevoir)	3h	Cet EC vise à outiller les étudiant.es pour repérer et interroger les logiques de formation qui sous-tendent les dispositifs existants, qu'elles soient implicites (habitus professionnels, routines, représentations) ou prescrites (référentiels, cadres institutionnels, curricula). À partir d'exemples concrets, il s'agit de comprendre comment ces logiques orientent les choix de conception — finalités, progressions, postures, modes d'évaluation — et d'apprendre à formuler des hypothèses de conception cohérentes avec les intentions déclarées. Ce travail permet d'articuler la dimension identitaire (ce que l'on fait et pourquoi) et la dimension praxéologique (comment on le conçoit et avec quelles contraintes), en ouvrant la voie à une ingénierie de formation consciente de ses déterminants et capable de les transformer.
EC B.2	Phénomènes de groupe et individualités en formation	6h	Cette intervention entre en résonance avec la séquence 8, qui interroge la posture réflexive à partir d'expériences vécues. Elle peut initier un travail d'observation ou d'analyse des dynamiques de groupe, en s'appuyant sur des situations concrètes, pour nourrir une compréhension fine des tensions entre régulation collective et reconnaissance des individualités en formation.
EC B.3	Construire des parcours de formation hybride	6h	L'intervention se positionne clairement dans le prolongement de la séquence 9, qui traite des modalités numériques comme réponses à des problèmes de formation. Elle peut permettre d'identifier différents modèles d'hybridation, de réfléchir à leur pertinence dans des contextes variés, et de poser les bases d'un scénario articulant présence et/ou distance et/ou synchrone et/ou asynchrone.

BCCC – Conduire et réguler ses projets, interroger les pratiques 30h			
EC	**Intitulé exact de la maquette**	**Volume horaire**	**Déclinaison**
EC C.1	Enrichir ses cadres de références scientifiques	6h	Cette EC constitue un point nodal de la séquence 8, consacrée à l'adoption d'une posture réflexive appuyée sur des cadres théoriques. Les interventions introduiront une diversité de modèles d'analyse issus de la recherche en éducation et formation, en lien avec des situations proposées ou vécues par les étudiants. Elles permettront d'ancrer les premières problématisations dans des thématiques de mémoire, en vue de structurer progressivement le projet de recherche des étudiants.
EC C.2	Séminaires de travail autour de la thématique de mémoire	3h	En complémentarité de l'EC-C1, ces deux séminaires de travail constituent des temps d'apports et d'accompagnement collectifs sur la démarche de recherche. Au semestre 3, un travail spécifique sera engagé avec les étudiants sur la construction du protocole d'expérimentation s'appuyant sur une méthodologie étayée, qui permette de tester les hypothèses de travail élaborées.
EC C.3	Définir des observables pour un entretien formatif réflexif individuel	6h	L'intervention s'intègre dans la continuité de la séquence 8, en prolongeant la réflexion sur l'analyse de l'activité par une mise en situation. Elle peut porter sur l'identification d'observables pertinents dans un cadre formatif (posture, langage, gestes professionnels), en vue d'un entretien formatif ou d'une auto-confrontation accompagnée.
EC C.6	Outils numériques et intelligences artificielles en formation	9h	Cette EC est sollicitée dans la séquence 10, qui interroge les conditions d'intelligibilité et d'accessibilité dans les environnements numériques de formation. Les interventions peuvent explorer, à partir de cas concrets, les enjeux actuels liés aux outils numériques et aux intelligences artificielles, en lien avec les conceptions pédagogiques et les exigences éthiques en formation. Il s'agira, notamment, de questionner ce que les transformations technologiques bousculent de la mobilisation de l'esprit critique.

Séquence 8 – *Adopter une posture réflexive outillée par des cadres d'analyse éprouvés*

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : *Comment décrire, analyser ou interpréter une situation de formation sans la réduire à une impression subjective ?*

ENJEUX PROFESSIONNELS

- S'initier à une activité d'analyse rigoureuse, à partir de traces ou de situations de formation
- Identifier différents cadres de lecture issus de recherches en éducation et formation
- Comprendre les effets des situations professionnelles sur les postures des formateurs
- Développer une posture réflexive à partir d'éléments concrets issus de son propre parcours
- Clarifier les attentes liées au mémoire de recherche

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : analyse réflexive en formation
Lanceur d'écriture : *À partir d'une situation professionnelle que vous avez vécue ou observée, comment pourriez-vous la décrire, l'analyser ou l'interpréter à l'aide d'un cadre d'analyse proposé durant cette séquence ?*

Tension professionnelle : Le risque d'une posture réflexive centrée sur soi est de produire un discours impressionniste ou surplombant. À l'inverse, une démarche rigoureuse d'analyse impose une prise de recul, la convocation de cadres théoriques appropriés et un processus de formalisation. C'est dans cet écart entre activité réelle et activité modélisée que se construit une posture professionnelle.

POUR NOURRIR LA REFLEXION

Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « "Vidéoscopie" et modélisation de l'activité enseignante ». *Recherche et formation*, 68, 139-152. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569 . Cet article montre comment le passage d'une situation observée à une analyse rigoureuse suppose de distinguer ce qui est **prescrit**, ce qui est effectivement réalisé et ce qui est interprété ou modélisé. À partir d'enregistrements vidéo et d'entretiens d'auto-confrontation, les auteurs mettent en évidence que l'activité réelle ne peut être comprise qu'en croisant différentes traces et en construisant une explicitation partagée. Cette démarche aide à sortir d'une lecture impressionniste des situations professionnelles pour entrer dans un travail d'analyse situé, méthodique et transmissible. Chaque formateur.trice est invité.e à compléter la bibliographie selon ses interventions.

Concepts clés en tension : activité réelle / activité prescrite, traces de l'activité / significations construites, explicitation / mise à distance, description / modélisation, analyse individuelle / élaboration collective…

Séquence 9 – Penser un dispositif hybride comme réponse à un problème de formation

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : *Comment penser l'hybridation d'un dispositif de formation comme une réponse contextualisée à un problème de formation, sans céder à une logique de juxtaposition ou de standardisation technique ?*

ENJEUX PROFESSIONNELS

- Identifier les spécificités des dispositifs hybrides au regard des contextes de formation
- Interroger les modalités d'hybridation (présentiel/distanciel, synchrone/asynchrone, individuel/collectif…)
- Concevoir une première ébauche de scénario hybride à partir d'une situation professionnelle réelle
- Explorer les effets de l'hybridation sur les postures professionnelles des formateur.trices
- Produire une trace réflexive sur la démarche de conception (inscription dans le BCC-B)

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : dispositifs hybrides et situations professionnelles
Lanceur d'écriture :
Comment un dispositif hybride pourrait-il répondre à une situation de formation que vous avez rencontrée ou observée ? En quoi l'hybridation pourrait-elle constituer une ressource critique pour concevoir autrement ? (à réécrire par le/les formateurs référents des EC)

Tension professionnelle :
Les dispositifs hybrides sont parfois imposés comme solutions techniques répondant à des contraintes logistiques. Or, penser l'hybridation comme une démarche de conception suppose de l'ancrer dans une analyse du contexte, des objectifs visés et des dynamiques formatives. La tension réside dans l'écart entre une hybridation prescrite et une hybridation choisie et construite, au service d'un projet de formation.

POUR NOURRIR LA REFLEXION

Adinda, D., Blandin, B., Jeunesse, C. et Las Vergnas, O. (2025). Digital, IA et formation des adultes : synthèse de treize ans de recherche internationale. Savoirs, 68(2), 13-118. https://doi.org/10.3917/savo.068.0013 montre que les effets du numérique et de l'IA dépendent étroitement des contextes de formation : l'hybridation n'est pertinente que lorsqu'elle répond à un problème situé et s'inscrit dans une ingénierie cohérente, attentive aux publics, aux contraintes et aux interactions réelles. Elle met en garde contre les solutions techniques standardisées et rappelle que concevoir un dispositif hybride suppose d'articuler choix pédagogiques et analyse du terrain, plutôt que de juxtaposer des modalités.

Concepts clés en tension

dispositif hybride, situation de formation, scénario, contextualisation, régulation, standardisation, distance / présence, conception pédagogique, liberté de conception, hybridation / juxtaposition / …

Séquence 10 – Créer un environnement numérique de formation : quelles conditions d'intelligibilité et d'accessibilité ?

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : *Comment concevoir un environnement numérique de formation qui ne soit pas une simple transposition technique, mais une construction intelligible, accessible et éthique pour les apprenants comme pour les formateurs ?*

ENJEUX PROFESSIONNELS

- Interroger la place des environnements numériques dans les dispositifs de formation
- Distinguer numérique éducatif et numérique de formation
- Identifier les enjeux d'intelligibilité, d'accessibilité et d'éthique dans les choix de scénarisation
- Expérimenter des modalités d'outillage numérique adaptées à des publics spécifiques
- Produire une trace réflexive de ce travail d'analyse et de conception (inscription dans le BCC-B)

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : environnement numérique de formation et intelligibilité
Lanceur d'écriture : *Dans votre environnement professionnel, quelles sont les conditions à réunir pour que le numérique soutienne l'accessibilité, l'intelligibilité et la réflexivité dans les apprentissages ?*
Tension professionnelle : Le numérique est parfois mobilisé comme simple solution technique ou exigence institutionnelle. À l'inverse, une conception réflexive d'un environnement numérique de formation peut favoriser l'inclusion, renforcer les rétroactions formatives et soutenir des parcours différenciés. Cela suppose une posture éthique et une attention constante aux effets produits.

POUR NOURRIR LA REFLEXION

Razouki, H., Cherradi, B., Hair, A., & Razouki, A. (2025). L'impact de l'intelligence artificielle sur l'enseignement et l'apprentissage : Enjeux et perspectives. *SHS Web of Conferences*, 214, Article 01010. https://doi.org/10.1051/shsconf/202521401010 . Cette revue de travaux récents montre que l'IA en éducation n'est pertinente que si elle est pensée dans un cadre pédagogique et éthique clair : elle peut soutenir l'apprentissage et la différenciation, mais comporte des risques de standardisation et de dépendance technologique. Les auteurs soulignent que la conception d'un environnement numérique exige une réflexion située sur l'accessibilité, l'intelligibilité et la régulation humaine.

Concepts clés en tension

numérique éducatif / numérique de formation, accessibilité / intelligibilité, feedback / évaluation sommative, éthique de l'institution / éthique de la relation, technicité / réflexivité

Séquence 11 – Éclairer sa trajectoire de formateur à partir de ses premières expériences professionnelles

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : *Comment relire ses premières expériences en formation ou en enseignement pour mieux comprendre son identité professionnelle en construction ?*

ENJEUX PROFESSIONNELS

- S'engager dans une lecture critique et située de ses premières expériences professionnelles
- Identifier les facteurs de tension ou d'ajustement rencontrés lors de ses premières responsabilités formatives ou enseignantes
- Mettre en lien ces expériences avec les attendus implicites ou explicites du métier de formateur
- Se doter d'outils pour mieux comprendre les parcours d'entrée dans le métier et construire une posture durable
- Produire une trace d'analyse réflexive mettant en lien parcours personnel et professionnalité en construction (inscription dans le BCC-A)

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : trajectoire professionnelle et débuts dans le métier
Lanceur d'écriture : *Quelles expériences significatives, parmi vos débuts en tant que formateur ou enseignant, vous semblent éclairer aujourd'hui votre manière de concevoir ce métier ? (à réécrire par le/les formateurs référents des EC)*
Tension professionnelle : Les premières années dans un métier de transmission sont souvent marquées par des tensions entre attentes institutionnelles, injonctions implicites, solitude professionnelle et ajustements personnels. Relire ces expériences avec lucidité permet de comprendre les dynamiques de développement professionnel, de repérer les obstacles récurrents et les ressources mobilisées, et d'ouvrir des perspectives durables de formation.

POUR NOURRIR LA REFLEXION

Joigneaux, C., & Broccolichi, S. (2018). Les premières années d'apprentissage du métier de PE : injonctions contradictoires, déboires et solutions de compromis. Dans S. Broccolichi, C. Joigneaux, & S. Mierzejewski (dir.), ***Le parcours du débutant : Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*** **(pp. 159–196). Artois Presses Université.** Le texte invite à relire les premières expériences comme des situations traversées par des tensions entre prescriptions institutionnelles, urgences du terrain, attentes de formation et ajustements concrets du débutant. Cette relecture permet de comprendre que l'identité professionnelle se construit moins par application d'un modèle stable que par des compromis successifs, des choix contraints et une appropriation progressive du métier.
Concepts clés en tension : parcours de socialisation, dispositions, développement, contextes d'exercice, positionnements, accompagnements professionnels, …

SEMESTRE 4

« Se reconnaître formateur.trice : affiner ses postures et transmettre dans la complexité des situations »

Ce dernier semestre engage une **mise en cohérence des acquis de formation**, à partir d'un double mouvement :
– l'affirmation d'une posture professionnelle assumée,
– la capacité à transmettre, accompagner, et modéliser des pratiques dans des contextes complexes.

Il s'articule autour de trois gestes principaux :

- **Affiner sa posture** : relire son parcours, identifier les lignes de force, ajuster ses positionnements professionnels dans une perspective de pérennisation.
- **Transmettre ses savoirs d'action** : formaliser une expérience, partager des gestes professionnels, modéliser des processus de formation.
- **Conjuguer complexité et lucidité** : intervenir dans des situations critiques, accompagner des personnes en tension, maintenir une exigence d'analyse sans se couper du réel.

Ce semestre constitue une étape de reconnaissance — par soi-même et dans les regards professionnels — où l'on consolide une capacité à former en conscience, à agir avec justesse, et à soutenir l'autonomie d'autrui.

LES BLOCS DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

BCCA – Maîtriser des savoirs pour former

19h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC A.1	Intégrer des éléments des champs de la psychologie à la réflexivité du formateur	12h	L'EC propose d'articuler les apports de la psychologie du travail (Clot, Dejours, Barbier) et d'autres champs de la psychologie avec les processus d'ingénierie de formation. Les étudiant.es y approfondissent la compréhension des dynamiques affectives et sociales liées à l'acte de former.
EC A.2	Accompagner le changement : éléments de pilotage du changement éducatif	6h	L'EC aborde les logiques de changement et les enjeux institutionnels du pilotage éducatif. Il met en relation la transformation des pratiques professionnelles et la gouvernance des dispositifs.
EC A.3	Comprendre le concept de souffrance au travail	3h	Cet EC propose une approche de la souffrance au travail comme indicateur des tensions entre cadre prescrit et activité réelle. Il aide à penser l'accompagnement des personnels dans une perspective éthique et préventive.

BCCB – Concevoir des actes de formation adaptés aux contextes d'exercice en se réaffirmant comme acteur du système éducatif

9h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC B.1	Approfondir les techniques d'animation	6h	L'EC permet de revisiter les fondamentaux de l'animation de formation à partir de situations concrètes. Il engage à ajuster les postures et les modes d'intervention selon les publics, les objectifs et les contraintes institutionnelles.
EC B.2	Accompagner un ou des personnels en souffrance	3h	Cet EC introduit une dimension d'accompagnement éthique et lucide : comprendre les situations de souffrance professionnelle, repérer les signes de vulnérabilité, et identifier les leviers d'action possibles pour soutenir sans se substituer.

BCCC – Conduire et réguler ses projets, interroger les pratiques

37h

EC	Intitulé exact de la maquette	Volume horaire	Déclinaison
EC C.1	Recourir à l'analyse transactionnelle en formation (entretien d'explicitation, entretien d'auto-confrontation, etc.)	6h	Cet EC consolide la posture réflexive et la capacité à conduire un entretien formatif. A partir de travaux sur la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud), il s'agira pour les étudiant.es de se doter de cadres d'analyse scientifiques pour analyser leur activité et celle des formés. De plus, des outils d'analyse de l'activité (entretien d'explicitation, d'auto-confrontation) et de régulation de pratiques seront convoqués.
EC C.2	Enrichir ses cadres de références scientifiques et communiquer ses travaux de recherche	15h	L'EC accompagne à la finalisation du mémoire de recherche à visée professionnelle et à la préparation de la soutenance. Ainsi, un premier temps sera marqué par des apports sur le traitement des données en recherche qualitative et quantitative, à leur analyse et interprétation. Un second temps est dédié à la communication de ses résultats lors de la soutenance du mémoire et à la communication de ses résultats dans des espaces professionnels. Il renforce la légitimité scientifique et institutionnelle du formateur, en articulant rigueur de recherche et capacité de transmission.
EC C.3	Participer à un séminaire de travail autour de sa thématique de mémoire (atelier mémoire)	3h	L'EC permet d'approfondir le travail d'écriture du mémoire et de confronter ses analyses à celles d'autres étudiant.es dans une perspective d'enrichissement collectif et de mutualisation.
EC C.4	Mobiliser des gestes professionnels de formation : conduire un entretien formatif réflexif individuel, rédiger une trace écrite et se projeter comme formateur	13h	Cet EC engage la mise en œuvre concrète des gestes professionnels de formateur : conduite d'entretien formatif, formalisation écrite, et projection dans la fonction de formateur. Il clôt le parcours en permettant de relier expérience, savoirs d'action et posture de transmission.

UED : langue vivante

6h

Cette UE propose quatre séances en distanciel (4 × 1h30) centrées sur les usages professionnels et scientifiques de l'anglais. Il ne s'agit pas d'un cours généraliste, mais d'un accompagnement ciblé pour développer une aisance fonctionnelle utile au parcours du Master.

Les étudiant.es travailleront :
• une courte présentation en anglais, mobilisable dans un écrit public ou lors d'un séminaire ;
• une stratégie réaliste pour apprendre ou entretenir son anglais à l'âge adulte, en identifiant conditions, obstacles et ressources ;
• la lecture et la traduction guidée de deux textes issus des sciences de l'éducation, afin de comprendre l'intérêt d'accéder à la littérature anglophone, largement dominante dans la recherche internationale.

Séquence 12 – Consolider son identité professionnelle à partir de son expérience

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment relire et formaliser son parcours pour se reconnaître pleinement formateur.trice, dans une posture à la fois assumée et évolutive ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

- Relire les transformations vécues tout au long du master à la lumière de son identité professionnelle en construction.
- Identifier les lignes de force, les valeurs et les épreuves qui ont contribué à consolider son identité de formateur.trice.
- Comprendre comment les situations de tension ou de souffrance professionnelle peuvent devenir des leviers d'évolution et non des entraves.
- Articuler développement personnel, éthique du métier et responsabilité institutionnelle.
- Poser les bases d'une reconnaissance professionnelle durable, fondée sur la réflexivité et le sens donné à l'action.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : reconnaissance et affirmation professionnelle.
Lanceur d'écriture : *En quoi mon parcours de formation m'a-t-il permis de mieux me reconnaître formateur.trice ? Quelles continuités et quelles tensions ai-je dû intégrer pour construire ma posture ?*
Tension professionnelle : Se reconnaître formateur.trice, c'est accepter la complexité du métier et la pluralité de ses appartenances. Cette séquence invite à relier les expériences de formation vécues aux valeurs qui les fondent, à mettre en mots les épreuves formatrices et à assumer les dilemmes constitutifs du métier.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 5–12.
https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15292 montre que le développement professionnel naît de la transformation de l'activité lorsqu'elle est mise en discussion avec d'autres. L'analyse dialogique, les conflits d'interprétation et les déplacements de point de vue permettent de "réchauffer" des fonctionnements figés et de retrouver un pouvoir d'agir. Se reconnaître formateur.trice, c'est accepter que l'identité professionnelle se construise dans ces épreuves : voir son activité "avec les yeux d'autrui", revisiter ses manières de faire et transformer les tensions en ressources pour évoluer.

CONCEPTS CLES EN TENSION :
reconnaissance / légitimité, stabilité / évolution, posture / identité, engagement / distance, singularité / professionnalité, action / réflexivité.

Séquence 13 – Agir avec éthique dans les situations critiques

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment agir avec lucidité et responsabilité dans des situations de formation marquées par la tension, la souffrance ou le conflit de valeurs ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

• Identifier les situations critiques ou sensibles dans les contextes de formation.
• Comprendre les logiques de souffrance au travail et leurs effets sur les postures professionnelles.
• Analyser les tensions entre cadre institutionnel, éthique personnelle et responsabilité éducative.
• Développer des capacités d'intervention ajustées et de médiation.
• Maintenir une posture réflexive et distanciée dans la gestion des tensions professionnelles.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION :

Thématique : agir avec lucidité dans la complexité.
Lanceur d'écriture : *Dans une situation critique vécue ou observée, comment ai-je concilié exigence éthique et contraintes institutionnelles ? Qu'est-ce qui m'a permis de maintenir une posture juste ?*
Tension professionnelle : Intervenir dans des situations critiques exige de tenir ensemble l'analyse, la responsabilité et la solidarité. Il ne s'agit ni de neutraliser le conflit ni de s'y dissoudre, mais d'agir avec lucidité, en conscience des enjeux humains, professionnels et institutionnels.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Lhuilier, D. (2010). L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail. *Sciences sociales et santé*, 28(2), 31-63. https://doi.org/10.3406/sosan.2010.1962
montre que les tensions, l'épuisement et les conflits de valeurs surgissent souvent lorsque le travail réel reste invisible, empêché ou en contradiction avec les prescriptions. Elle rappelle que la souffrance n'est pas seulement un affect individuel, mais un signal adressé à l'organisation : quelque chose empêche le sujet d'exercer son pouvoir d'agir et de maintenir la cohérence entre ses valeurs, son métier et les attentes institutionnelles. Cette perspective éclaire directement la question centrale de la séquence 13 : agir avec lucidité et responsabilité dans les situations critiques suppose de reconnaître ces tensions, de comprendre ce qu'elles disent du travail, et de chercher des modes d'intervention qui restaurent la capacité d'agir des personnes impliquées..

Concepts clés en tension :

éthique / efficacité, reconnaissance / contrainte, lucidité / engagement, souffrance / développement, responsabilité / impuissance, conflit / médiation.

Séquence 14 – Maîtriser les gestes professionnels de régulation et de formalisation

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment formaliser et transmettre ses savoirs d'action en s'appuyant sur des gestes professionnels maîtrisés et régulés ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

- Identifier et affiner les gestes professionnels du formateur : écoute, régulation, explicitation.
- Conduire un entretien formatif réflexif et en analyser les effets.
- Produire une trace écrite professionnelle à partir d'une expérience vécue.
- Relier pratique, analyse et transmission dans une posture de formateur reconnu.
- Préparer la soutenance du mémoire en consolidant la cohérence entre action et discours.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : gestes professionnels et formalisation.
Lanceur d'écriture : *Quels gestes professionnels de formateur me paraissent aujourd'hui structurants ? Comment les ai-je construits et régulés ?*
Tension professionnelle : Formaliser, c'est rendre visible ce qui se joue dans l'action, sans perdre la complexité de la pratique. Cette séquence amène à transformer des savoirs d'expérience en repères partageables, dans une dynamique de transmission et de reconnaissance.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Bosmans, D. (2022). Teachers' professional gestures which support self-regulated learning in primary schools. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5), 28–38. https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.05.003 propose une analyse fine et outillée des gestes professionnels, construite à partir de vidéos de classe et de co-analyses avec les enseignants. Bosmans identifie et catégorise des gestes tels qu'orienter, indiquer, organiser, vérifier ou mobiliser, montrant comment ils soutiennent la mise en activité et l'autorégulation. Cette démarche illustre la manière dont les gestes professionnels peuvent être observés, nommés et articulés à une intention pédagogique, puis transformés en repères transmissibles. Elle éclaire directement notre séquence : formaliser ses savoirs d'action suppose d'expliciter ces gestes, d'en comprendre la logique de mobilisation et de régulation, et de les transformer en ressources partageables dans une posture de formateur reconnu.

CONCEPTS CLES EN TENSION :
geste / posture, explicitation / spontanéité, régulation / contrôle, pratique / formalisation, expérience / transmission, singularité / partage.

Séquence 15 – Transmettre ses savoirs d'action pour être reconnu.e comme formateur.trice

QUESTION PROFESSIONNELLE STRUCTURANTE : Comment rendre transmissible son expérience de formation pour être reconnu.e comme formateur.trice légitime et réflexif.ive ?

ENJEUX PROFESSIONNELS :

• Transformer des expériences de formation en savoirs d'action partageables.
• Identifier ce qui, dans une pratique, peut être transmis, argumenté et modélisé.
• Préparer la communication du mémoire et la soutenance devant un public professionnel.
• Travailler la posture de présentation, d'explicitation et de justification des choix opérés.
• Clore la formation par une reconnaissance croisée : par soi, par les pairs, et par l'institution.

TRAVAIL REFLEXIF DANS LE PORTFOLIO DE FORMATION

Thématique : transmission et reconnaissance.
Lanceur d'écriture : *Comment rendre compte de mon expérience pour la transmettre à autrui ? Qu'est-ce qui, dans ma manière de former, mérite d'être partagé, discuté, transmis ?*
Tension professionnelle : Transmettre, ce n'est pas seulement montrer ce que l'on sait faire, mais accepter de rendre visible les logiques qui sous-tendent son action. La reconnaissance du formateur.trice se construit dans cet équilibre entre singularité assumée et partage de repères professionnels.

POUR NOURRIR LA REFLEXION :

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. https://doi.org/10.1080/0158037042000230484 Eraut montre que la plupart des savoirs mobilisés dans l'action professionnelle sont tacites et situés. Transformer une expérience en savoir d'action partageable suppose d'identifier ces connaissances implicites et de les expliciter grâce aux traces, aux interactions avec les pairs et à la mise en mots des raisonnements. Cette perspective rejoint la théorie des schèmes de Vergnaud : l'activité est guidée par des invariants opératoires qu'il faut apprendre à reconnaître et à formuler. La S15 s'appuie sur ces apports pour aider chacun.e à rendre visibles les logiques qui orientent sa pratique, à en dégager des repères transmissibles et à construire une légitimité professionnelle affirmée.

Concepts clés en tension :

expérience / savoir, singularité / transmissibilité, reconnaissance / légitimité, exposition / authenticité, posture / discours, réflexivité / autorité.

UN REFERENTIEL PROFESSIONNEL DES FORMATEURS (2015), QUEL STATUT ?

Le master EDLF s'inscrit dans une double exigence : il s'adresse à la fois à des professionnels en poste et à des étudiants en cours de professionnalisation. À ce titre, il ne se contente pas d'**appliquer un référentiel**, mais propose d'en faire **un objet d'étude et de réflexion critique**. Nous nous inspirerons donc du **référentiel professionnel 2015**, tout en nous attachant à **l'interroger à la lumière des travaux universitaires**. C'est dans ce va-et-vient entre pratiques de terrain et questionnements théoriques que se construit l'expertise attendue au terme du master. Ce référentiel structure l'activité du formateur autour de **quatre grands domaines de professionnalité**, qui peuvent servir de repères pour penser les situations de formation, nourrir une posture réflexive et structurer les apports du portfolio de formation.

DOMAINE 1 – PENSER, CONCEVOIR, ELABORER

Ce domaine engage la capacité à **construire une ingénierie de formation ajustée**, en mobilisant à la fois des ressources théoriques, des expériences professionnelles et une connaissance fine des publics. Il s'agit d'élaborer des dispositifs souples, contextualisés et cohérents, pensés à partir d'une analyse des ressources disponibles (institutionnelles, humaines, matérielles, etc.) et des contextes d'intervention.
Les formateurs sont amenés à concevoir des objectifs de formation, à organiser les progressions, et à penser des scénarios pédagogiques, y compris en distanciel. Ce domaine ancre l'activité dans une posture de **concepteur réflexif**.

DOMAINE 2 – METTRE EN ŒUVRE, ANIMER

Ce domaine concerne l'**animation des formations** et la mise en œuvre de situations d'apprentissage. Le formateur y mobilise des ressources relationnelles, pédagogiques et méthodologiques pour installer un climat de confiance, proposer des situations formatrices et favoriser l'activité réflexive.
Il s'agit aussi de gérer les dynamiques de groupe et de soutenir les personnes en formation dans des environnements divers, y compris à distance. Ce domaine valorise une posture d'**accompagnateur attentif** qui favorise l'engagement, la participation et l'autonomie des formés.

DOMAINE 3 – ACCOMPAGNER L'INDIVIDU ET LE COLLECTIF

Ici, l'accent est mis sur la capacité à **accompagner dans la durée** les parcours individuels et collectifs de formation. Il s'agit de créer des espaces de confiance, de soutenir les expérimentations, d'encourager la prise d'initiative et de valoriser les ressources de chacun.
Le formateur est aussi celui qui aide à construire un **pouvoir d'agir professionnel** à partir des situations vécues, en donnant des outils pour observer, comprendre et transformer ces expériences. Cette fonction suppose un regard bienveillant mais exigeant sur les évolutions des pratiques.

DOMAINE 4 – OBSERVER, ANALYSER, EVALUER

Ce domaine mobilise des compétences d'**analyse des pratiques**, de formalisation des expériences, et d'évaluation des effets de la formation. Il implique une capacité à faire retour sur l'action, à identifier des régularités, à construire des critères d'analyse pertinents, et à ajuster les dispositifs au regard de leur efficacité. Il valorise aussi l'**auto-évaluation** et l'analyse collective, dans des dispositifs comme les groupes d'analyse de pratiques. L'objectif est de nourrir une posture réflexive permanente, pour ajuster les choix de formation et consolider les évolutions professionnelles.

MÉMOIRE DE RECHERCHE
À VISÉE PROFESSIONNELLE

ATTENDUS ET ÉVALUATIONS DE FIN DE SEMESTRES

LE PARCOURS LIE AU MEMOIRE DE RECHERCHE

La première année du master, semestres 1 et 2, installe une acculturation à la recherche et une méthodologie progressive, au service du parcours Expertise de la formation. L'étudiant professionnel observe et analyse autrement, en s'appuyant sur les apports proposés tout au long des semestres. Il prend de la distance avec ses lectures spontanées des situations et formalise un regard plus construit, argumenté et partageable. L'analyse implicationnelle et axiologique occupe une place centrale au premier semestre. Elle conduit à expliciter la position depuis laquelle on parle, à reconnaître les valeurs qui orientent le regard et à objectiver les biais.

Cette entrée méthodologique reste arrimée au cœur du métier de formateur. Chacun choisit un aspect du travail de formation qu'il explore et affine tout au long de l'année 1. Les exemples sont variés : accompagnement individuel, ingénierie d'un dispositif, régulation d'un collectif, analyse de l'activité, outillage de l'évaluation, ou toute autre dimension jugée pertinente par l'étudiant. Les acquis portent sur des éléments structurants de la démarche méthodologique :

- Formuler une question utile ;
- Structurer des références ;
- Clarifier des concepts opératoires ;
- Préparer une opérationnalisation.

Ils portent aussi, lorsque c'est pertinent, sur la formulation d'hypothèses de recherche. D'autres voies sont également recevables, notamment dans le cadre de recherches fondées sur des démarches philosophiques, conceptuelles ou herméneutiques, à condition que la rigueur argumentative et la clarté du cadre soient établies.

La deuxième année, semestres 3 et 4, mobilise ce socle pour conduire une recherche aboutie. Le protocole est stabilisé, les instruments et les procédures sont définis. Des matériaux empiriques sont produits lorsque la démarche le requiert, puis analysés au sein d'un cadre explicite. Les résultats sont interprétés et discutés, avec une attention portée à la fois aux apports et aux limites. Le parcours se conclut par la rédaction et la soutenance du mémoire.

Des notes de cadrage précises seront mises à disposition des étudiants à chaque semestre. Celles-ci compléteront la présentation de ce guide des études, en spécifiant les apports de chaque élément de parcours à mettre à profit dans le mémoire, des repères méthodologiques pour rédiger, les dates de dépôt, les consignes et normes d'écriture.

MEMOIRE : PANORAMA DU SEMESTRE 1 AU SEMESTRE 4

Semestre 1 : initiation à la recherche et premières ouvertures théoriques.

Constat situé à partir d'une situation professionnelle ;

- Explicitation de sa propre implication ;
- Identification des biais possibles et des valeurs en jeu ;
- Esquisse de familles de pensée à explorer au semestre 2, comme la psychologie du travail, l'ergonomie, la didactique professionnelle, l'action située, la sociologie de l'éducation ou la philosophie de l'éducation.

Semestre 2 : construction d'une méthodologie de recherche.

- Transformation du constat en question directrice ;
- État de l'art problématisé ;
- Élaboration d'hypothèses (à l'exception de certaines recherches fondées sur des démarches philosophiques, conceptuelles ou herméneutiques) ;
- Définition des dimensions à examiner, des indicateurs et opérationnalisation de la collecte des données

Semestre 3 : élaboration et mise en œuvre du protocole de recherche.

- Arrêt d'un protocole robuste ;
- Définition précise des instruments et des procédures ;
- Conditions de production des matériaux ;
- Garanties de validité et de fiabilité pour une recherche quantitative, ou de crédibilité et de transférabilité pour une recherche qualitative ;
- Mise en œuvre de la collecte dans le respect des cadres éthiques annoncés.

Semestre 4 : analyse, interprétation et finalisation de l'écriture.

- Analyses conduites en cohérence avec la question directrice et le cadre méthodologique retenu ;
- Interprétation des résultats ;
- Discussion de la portée et des limites à la lumière de la littérature ;
- Finalisation du mémoire et soutenance publique.

REFERENTIEL DES 6 DIMENSIONS DU MEMOIRE ET ATTENDUS DE FIN DE SEMESTRE

Les sept dimensions articulées du mémoire sont définies puis déclinées en niveaux de maîtrise et critères. Les attendus minimaux de fin de semestre figurent entre crochets à la fin de chaque item.

I• **Formuler un questionnement initial partant de son vécu, de son expérience qui questionne les actes du formateur et met en évidence les enjeux de métier soulevés. Le questionnement part d'une situation professionnelle située et explicite le point de vue adopté.** »

Niveau 0 : Part de l'expérience, du vécu de l'étudiant pas/peu mobilisée – Absence de questionnement initial clair – Des actes du formateur peu questionnés et peu reliés aux enjeux de la formation des enseignants.

Niveau 1 : Expériences et vécus de l'étudiant convoqués sans qu'ils ne soient toujours reliés entre eux. Formulation d'un questionnement initial en lien avec la formation des enseignants mais peu précis. Thématique de mémoire peu intelligible. [palier intermédiaire courant S1]

Niveau 2 : Expérience et vécu de l'étudiant analysés de manière pertinente. Formulation d'un questionnement initial étayé par l'analyse réflexive/ observation réfléchie des actes du formateur. Identification d'une thématique de mémoire reliée à la formation des enseignants. [attendu fin S1]

Niveau 3 : Expérience et vécu de l'étudiant analysés de manière critique et constructive. Formulation d'un questionnement initial qui relie analyse réflexive - observation réfléchie des actes du formateur / enjeux complexes du métier. Une thématique de mémoire argumentée et innovante.

II• Élaboration d'une problématique de recherche inscrite dans le champ de la formation qui interroge (au moins) un des quatre domaines de compétence du formateur de personnels enseignants et éducatifs.

Niveau 0 : Mobilisation insuffisante des références académiques sans une mise en relation réelle entre les connaissances scientifiques et les enjeux professionnels.

Niveau 1 : Mobilisation d'un premier corpus de références académiques insuffisamment relié aux problématiques de métier soulevées.[attendu fin S1 / courant S2]

Niveau 2 : Mobilisation de références scientifiques pertinentes analysées en relation avec les enjeux de métier soulevés et permettant une mise en intelligibilité des phénomènes éducatifs étudiés. [attendu fin S2]

Niveau 3 : Mobilisation de références scientifiques pertinentes analysées en relation avec les enjeux de métier soulevés. Confrontation de ces ressources théoriques avec des données issues du terrain et des perspectives pour la formation des enseignants.

III•Élaborer des hypothèses de travail reliées à la problématique qui seront testées lors de la mise en œuvre de l'enquête de terrain

Niveau 0 : Aucune hypothèse de travail n'a été dégagée.

Niveau 1 : des hypothèses de travail ont été élaborées sans que celles-ci ne soient toujours reliées à la problématique et s'appuient sur les ressources scientifiques mobilisées. [palier intermédiaire courant S2]

Niveau 2 : Les hypothèses élaborées s'appuient sur les ressources scientifiques mobilisées et sont donc reliées à la problématique. Elles ne constituent pas encore toujours une réponse provisoire à la problématique. [attendu fin S2 et au plus tard début S3]

Niveau 3 : Les hypothèses de travail élaborées sont reliées à la problématique et justifiées à partir des ressources mobilisées (professionnelles et scientifiques). Elles sont opérantes dans le sens où elles constituent des réponses provisoires à la problématique qui pourront être testées lors de l'enquête de terrain.

IV•Construire et mettre en œuvre une démarche d'enquête s'appuyant sur une méthodologie étayée qui permette de répondre aux questions soulevées

Niveau 0 : Absence d'une méthodologie de recherche au sein de l'écrit ou trop succincte/partielle.

Niveau 1 : Développement d'une méthodologie de recherche peu reliée à la problématique de recherche, ne permettant pas de recueillir des données en lien direct avec les enjeux de métier soulevés. [palier intermédiaire S2]

Niveau 2 : Développement d'une méthodologie de recherche claire, reliée à la problématique permettant de recueillir des données pertinentes pour répondre aux hypothèses de travail. [attendu fin S3]

Niveau 3 : Développement d'une méthodologie innovante et/ou particulièrement bien argumentée, explicitement reliée à la problématique et/ou aux hypothèses

V• Analyser et interpréter les données d'enquête en répondant aux objectifs de recherche visés et les présenter de manière adaptée dans un écrit.

Niveau 0 : Présentation descriptive sans analyse. Interprétation absente ou hors de propos.

Niveau 1 : Analyse et interprétation des données partielles qui ne donnent pas suffisamment à voir les liens entre les données recueillies et les enjeux de la recherche en question. Présentation des résultats peu structurée. [palier intermédiaire courant S4]

Niveau 2 : Analyse cohérente et argumentée des résultats, interprétation étayée par le cadre théorique, discussion des limites et apports en lien avec la question directrice. [attendu fin S4]

Niveau 3 : Discussion approfondie intégrant plusieurs angles (cadres théoriques, pratiques de terrain, controverses de recherche). Capacité à dégager des tensions, à situer les résultats dans l'état de l'art et à ouvrir des pistes pour la recherche.

VI• Mobiliser les résultats de sa recherche pour développer une posture réflexive en montrant la manière dont ces résultats permettent d'éclairer et mettre à jour une dimension du métier de formateur

Niveau 0 : Pas de mobilisation des résultats de la recherche. Pas de développement d'une posture de praticien réflexif.

Niveau 1 : Absence d'articulation entre résultats scientifiques issus de l'enquête de terrain et réflexions sur les actes du formateur. [palier intermédiaire courant S4]

Niveau 2 : Mise en perspective des résultats avec les enjeux du métier de formateur. Identification de leviers, de limites et de conditions de transférabilité vers des situations de formation réelles. [attendu fin S4]

Niveau 3 : Perspectives réalistes et situées, articulées à des critères de réussite et à des conditions de mise en œuvre. Posture réflexive avancée, permettant d'ajuster et de réguler des dispositifs de formation existants ou à concevoir.

TABLEAU RECAPITULATIF DES ATTENDUS DU MEMOIRE

Dimension	Attendu S1	Attendu S2	Attendu S3	Attendu S4
I. Questionnement initial	**Niveau 2 :** Questionnement initial étayé par une analyse réflexive, à partir d'une situation professionnelle située	Consolidation du niveau 2	Stabilisation du questionnement	Mobilisation du questionnement pour relire les résultats
II. Problématique	Niveau 1 : Premières références académiques en lien avec la problématique de métier	**Niveau 2 :** Problématisation en lien avec les enjeux du métier, état de l'art	Renforcement de la problématique et confrontation terrain-théorie	Mobilisation de la problématique pour interpréter les résultats
III. Hypothèses	Non attendu	**Niveau 2 :** Hypothèses en lien avec la problématique, s'appuyant sur les références scientifiques	Niveau 3 : Hypothèses opérantes à tester sur le terrain	Mobilisation des hypothèses dans la discussion
IV. Cadre méthodologique	Non attendu	Niveau 1-2 : cadre méthodologique relié à la problématique, début d'opérationnalisation	**Niveau 2 :** cadre méthodologique complet, protocole défini.	Justification du protocole dans la rédaction finale, avec une explicitation des limites méthodologiques liées aux choix opérés, collecte réalisée
V. Analyse et interprétation	Non attendu	Non attendu	Non attendu	**Niveau 2** : interprétation des résultats en lien avec la problématique, discussion de leur portée, de leurs apports et de leurs limites contextuelles ou théoriques
VI. Posture réflexive	Non attendu	Non attendu	Non attendu	**Niveau 2** : Perspectives étayées ouvrant sur des possibles de transformation de terrain

L'EQUIPE DU MASTER EDLF

Le parcours *Expertise de la formation (EDLF)* s'appuie sur une équipe de formatrices et de formateurs aux parcours complémentaires : sciences de l'éducation, sociologie, didactique, éthique, psychologie du travail, ingénierie et technologies éducatives. Cette diversité de regards permet d'aborder la formation sous plusieurs angles — institutionnel, scientifique, humain et pratique — pour comprendre ce que signifie former et se former aujourd'hui.

Tout au long des deux années, les étudiants sont accompagnés dans une double démarche : apprendre à mieux se comprendre soi-même, en développant une pratique réflexive sur son propre agir, et apprendre à mieux comprendre les autres, pour les accompagner dans leurs trajectoires de formation et de professionnalisation. L'équipe les aide à relier la théorie à l'expérience, à observer et analyser les situations de travail, à concevoir des dispositifs adaptés aux contextes réels et à interroger les valeurs qui orientent l'action éducative.

Le pari du master est de former des professionnels capables d'articuler compréhension et transformation : comprendre les situations de formation dans leur complexité, et agir pour qu'elles deviennent des espaces d'apprentissage, de coopération et de reconnaissance. À l'issue du parcours, les étudiants développent une posture réflexive et inventive, qui leur permet d'agir avec discernement et d'accompagner les dynamiques humaines au cœur de toute formation.

Katell Bellegarde (co-responsable du parcours EDLF) - Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement

Katell Bellegarde étudie les processus d'appropriation des savoirs engagés par des individus inscrits dans des parcours de professionnalisation, d'insertion et scolaires.

Axes et apports de recherche

Ses travaux portent sur l'étude des processus d'apprentissage dans des situations éducatives diverses, à l'école et en formation des adultes. Elle envisage l'apprendre comme une transformation conceptuelle chez l'individu qui suppose une analyse de ses rapports au savoir et de leurs processus évolutifs. A travers des démarches méthodologiques d'analyse de l'activité, à partir de l'étude des professionnalités dans les métiers de l'enseignement, de la formation et de l'insertion, elle resitue les dynamiques d'apprentissage étudiées dans leurs contextes afin de mesurer les effets des dispositifs socio-éducatifs sur l'apprendre. Ses travaux mettent en évidence les transformations et résistances conceptuelles inhérentes à l'apprendre et constituent une voie heuristique pour concevoir des dispositifs socio-éducatifs en mesure de lever les obstacles épistémologiques inhérents à l'apprentissage.

Contribution à la formation

Dans le master EDLF, Katell Bellegarde convoque son expertise dans le champ de la formation des adultes et invite à penser les processus endogènes de construction des savoirs/compétences chez l'adulte apprenant dans l'optique de concevoir des dispositifs de formation porteurs de transformation chez les enseignants en formation. Elle propose d'envisager la formation comme une activité réflexive ancrée dans le réel des acteurs, de concevoir des dispositifs de formation qui articulent savoirs, expériences et valeurs et invite les étudiants à penser l'apprentissage comme un processus de transformation partagée.

Domaines d'accompagnement de mémoires

Formation des adultes, processus de construction, processus de construction des savoirs, professionnalisation, rapports au savoir.

Albine Courdent - Professeure des universités en didactique des sciences, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement
Albine Courdent s'intéresse à la façon dont les savoirs scientifiques se construisent, se racontent et se partagent, aussi bien dans la classe que dans la formation des enseignants. Elle explore les liens entre langage, compréhension et image des sciences.

Axes et apports de recherche
Ses travaux analysent comment le récit peut se mettre au service de l'apprentissage des sciences, en rendant les concepts plus intelligibles sans en réduire leur complexité. Elle met en lumière le rôle du langage dans la construction du sens et dans la circulation des savoirs, en montrant que raconter en science, c'est aussi apprendre à la penser. Elle développe actuellement une réflexion sur les compétences à former face à l'intelligence artificielle : comment apprendre à comprendre, critiquer et utiliser les technologies plutôt qu'à les subir.

Contribution à la formation
Dans le master EDLF, Albine Courdent aide à penser la formation comme un espace de médiation entre savoirs, pratiques et société. Ses cours invitent à articuler culture scientifique, langage et responsabilité : apprendre à enseigner, c'est aussi apprendre à faire comprendre, faire construire des valeurs et des attitudes qui dépassent la sphère scolaire.

Domaines d'accompagnement de mémoires
Didactique et diffusion des savoirs, culture scientifique et technique, usage du récit et du langage en formation.

Grégory Delboé (co-responsable du parcours EDLF) - Docteur en sciences de l'éducation, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement
Grégory Delboé étudie les phénomènes de mobilisation, de démobilisation et de remobilisation dans les situations éducatives, à l'école comme dans la formation des adultes. L'analyse de l'activité au travail constitue alors une porte d'entrée dans des sujets saillants en pédagogie : évaluation, différenciation, inclusion, autorité et gestion de classe, coopération, planification des apprentissages et rapport au savoir.

Axes et apports de recherche
Ses recherches portent sur les conflits de sens, ces moments où l'activité éducative se dérègle et met à l'épreuve le sens de l'action. Ces tensions révèlent le travail réel des acteurs : les ajustements, reprises et formes de répétition qui permettent de transformer l'expérience. En explorant les conditions d'une formation vivante, capable d'émancipation, ses travaux interrogent aussi l'ordre des apprentissages, entre respect des singularités et nécessité du collectif en construction.

Contribution à la formation
Dans le master EDLF, il aide à observer et à comprendre ce qui favorise la mobilisation dans les situations de formation et au-delà. Ses cours et accompagnements mettent l'accent sur la lecture du travail réel, la reconnaissance des efforts souvent invisibles et la conception de dispositifs qui soutiennent la coopération et la réflexivité professionnelle.

Domaines d'accompagnement de mémoires
Mobilisation, démobilisation et remobilisation des acteurs, approches coopératives, conflits de sens et analyse des écarts (gaps), théories de la motivation et de l'engagement, pratiques d'évaluation, ingénierie et analyse de l'activité.

Christelle Dormoy Rajramanan - Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement

Christelle Dormoy Rajramanan étudie les politiques éducatives et les transformations institutionnelles de l'école et de la formation des enseignants. Elle s'intéresse à la circulation des idées pédagogiques et aux influences internationales qui ont façonné la pensée éducative contemporaine.

Axes et apports de recherche

Ses travaux montrent comment les réformes éducatives s'inscrivent dans une histoire longue des savoirs, des valeurs et des institutions. En étudiant la manière dont les politiques publiques traduisent certaines conceptions de l'éducabilité ou de la professionnalisation, elle met en lumière les tensions entre idéal éducatif et contraintes administratives. Elle analyse également les effets de ces politiques sur les identités professionnelles et sur les pratiques de formation, en soulignant l'importance d'une compréhension critique du contexte historique et social des dispositifs.

Contribution à la formation

Dans le master EDLF, Christelle Dormoy Rajramanan apporte un éclairage sur les cadres institutionnels et sur la dimension politique du travail éducatif. Ses interventions aident à penser la formation comme un espace d'autonomie, de responsabilité et de discernement, où chaque formateur agit dans un système de valeurs et de finalités à interroger.

Domaines d'accompagnement de mémoires

Politiques éducatives, histoire des réformes, construction du métier enseignant, professionnalisation et institutions de formation.

Louise Ferté - Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement

Louise Ferté est philosophe de l'éducation. Elle analyse les discours sur l'éducation, l'école, dans un contexte politique néolibéral, et à l'articulation de ceux-ci avec les finalités de l'institution scolaire moderne.

Axes et apports de recherche

Ses travaux s'ancrent au sein du XIXe siècle pour examiner les discours pédagogiques au cours de l'institutionnalisation de l'institution scolaire républicaine. Elle met en évidence la façon dont ces principes continuent de structurer les débats contemporains, notamment concernant l'éducation morale laïque et l'éthique du métier enseignant. Elle s'intéresse également aux représentations de l'enfance au sein de l'institution scolaire. Par ailleurs, elle s'intéresse à l'histoire de l'enseignement philosophique au sein de la formation des enseignant.e.s du primaire et à la pédagogie comme question philosophique.

Contribution à la formation

Dans le master EDLF, Louise Ferté apporte un regard philosophique et historique sur les métiers de la formation. Ses interventions invitent à questionner le sens des valeurs professionnelles, à situer les pratiques dans leur histoire et à réfléchir à ce que « former » signifie aujourd'hui.

Domaines d'accompagnement de mémoires

Valeurs et finalités de l'éducation, histoire des institutions scolaires, laïcité, éducation morale, autorité, éthique professionnelle.

Johanne Masclet - Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement

Johanne Masclet s'intéresse à la manière dont les institutions éducatives permettent ou limitent la participation, la responsabilité et la coopération. Elle étudie les pratiques de formation sous l'angle du droit, de l'éthique et de l'analyse de l'activité, en cherchant à comprendre comment les acteurs construisent leur pouvoir d'agir dans un cadre collectif.

Axes et apports de recherche

Ses travaux portent sur la responsabilité éducative, la sanction, le droit à l'erreur et la régulation des interactions. Elle analyse la manière dont les professionnels arbitrent entre règles et situations, et comment ces arbitrages participent à l'apprentissage de la liberté et du vivre-ensemble. Elle s'intéresse aussi aux conditions qui favorisent la co-construction et la réflexivité dans les dispositifs de formation. Cette approche met en lumière la dimension éthique du métier de formateur : accompagner, c'est aussi créer les conditions du débat, du jugement et de la coopération.

Contribution à la formation

Dans le master EDLF, Johanne Masclet aide à penser la posture de formateur comme un engagement à la fois professionnel et citoyen. Ses cours invitent à analyser les situations de tension, à comprendre les règles comme des ressources pour agir et à construire des dispositifs qui développent la responsabilité partagée.

Domaines d'accompagnement de mémoires

Responsabilité éducative, coopération et participation, éthique professionnelle, analyse de l'activité et ingénierie de formation.

Stéphan Mierzejewski - Professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement

Stéphan Mierzejewski est sociologue du travail enseignant. Il étudie la construction de l'identité professionnelle des enseignants et les processus de socialisation qui marquent les premières années d'exercice. Ses recherches s'inscrivent dans une approche du métier d'enseignant comme activité située, traversée par des contraintes, des valeurs et des compromis.

Axes et apports de recherche

Ses travaux analysent les tensions entre formation initiale et pratiques réelles, entre idéal professionnel et réalités du terrain. Il montre que les enseignants débutants apprennent leur métier dans un cadre prescriptif, tout en cherchant à y développer une autonomie réflexive. Il s'intéresse aussi aux inégalités sociales et culturelles dans l'école, en étudiant la façon dont elles se rejouent dans la formation et influencent le rapport au métier. Cette perspective met en lumière la dimension collective du développement professionnel : devenir enseignant, c'est se construire dans un monde de normes, de valeurs et de relations.

Contribution à la formation

Dans le master EDLF, Stéphan Mierzejewski aide à penser la professionnalisation comme un processus évolutif et partagé. Ses interventions relient sociologie du travail enseignant, analyse du métier et formation, pour aider les étudiants à comprendre comment se construit une identité professionnelle durable et capable de se transformer.

Domaines d'accompagnement de mémoires

Sociologie du travail enseignant, professionnalisation et identité professionnelle, socialisation et débuts de carrière, inégalités et formation.

Laurent Perrot – Maitre de conférences, Université de Lille

Champ d'expertise et positionnement

Laurent Perrot travaille sur l'apprentissage de l'anglais dans une perspective didactique et technologique. Il s'intéresse particulièrement aux manières dont les apprenant.es développent leur compétence linguistique à travers les usages numériques, les environnements informels et les situations d'autonomie guidée. Son positionnement articule didactique des langues, technologies éducatives et accompagnement des parcours d'apprentissage.

Axes et apports de recherche

Ses travaux portent sur l'apprentissage informel de l'anglais en ligne, les facteurs motivationnels en didactique des langues, l'apprentissage médiatisé par les technologies et les conditions favorisant l'autonomie. Il contribue à des projets européens sur les tâches d'apprentissage et les environnements numériques (notamment Erasmus+ Lingu@num) et publie des ressources destinées aux enseignants et aux apprenants.

Contribution à la formation

Dans le master EDLF, Laurent Perrot accompagne le développement d'un anglais professionnel utile à la formation et à la recherche. Ses interventions visent à renforcer la capacité à communiquer dans des situations académiques, à comprendre la littérature scientifique anglophone et à adopter des stratégies réalistes pour maintenir un niveau fonctionnel en anglais tout au long de la vie professionnelle.