



## CHARTRE GENERALE DE L'ALTERNANCE

« *L'être humain est responsable de sa pensée, de sa connaissance et de ce qu'il fait*<sup>1</sup> » E. Von Glasefeld (1988, p. 20)

### INTRODUCTION

« Le bon usage de la mémoire est celui qui sert une juste cause, non celui qui se contente de reproduire le passé<sup>2</sup>. » Tzvetan Todorov

La présente charte<sup>3</sup> a pour objectif de construire un cadre général de pensée et d'action sur ce qui relève de ce qu'il est convenu d'appeler l'alternance. Elle est *adressée* par l'Intefp et son équipe pédagogique de la Mission SSTFP à toutes les personnes et organisations concernées par le dispositif de professionnalisation des IHS (responsables des départements ministériels et établissements publics, coordonnateurs et coordonnatrices hygiène et sécurité, référent(e)s, IHS, formateurs et formatrices.

Si elle a été élaborée, *ici et maintenant*, elle provient d'une *histoire* qui n'a pas été oubliée. Elle s'appuie sur les réflexions et les expérimentations menés par les membres des équipes pédagogiques successives de l'Intefp depuis plus d'une dizaine d'années à l'occasion de la réforme pédagogique de la formation des inspecteurs élèves du travail<sup>4</sup>, de son évaluation<sup>5</sup> et des nouvelles pistes tracées en matière de professionnalisation<sup>6</sup> mais aussi de la réforme de la formation initiale des contrôleurs<sup>7</sup> du travail, de l'évaluation<sup>8</sup> et de l'analyse des situations de travail<sup>9</sup> afin d'assurer une présence effective et une activité réflexive sur les

---

<sup>1</sup> Clenet, J. 2002. P. 29.

<sup>2</sup> Todorov, T. 2000.

<sup>3</sup> Nous entendrons, ici, par charte, un écrit qui recense l'ensemble des règles essentielles qui ont été choisies, sans volonté d'exhaustivité, pour fonder et orienter la réflexion pour penser l'alternance.

<sup>4</sup> Kaddouri, M. 1999. P. 16 à 19. et Lanouzière, H. 2003. P. 51 à 57 et P. 121 à 122.

<sup>5</sup> Vitali, M.- L. (2003). *Rapport d'évaluation du dispositif de formation initiale des inspecteurs élèves du travail*. Sous la direction de J. -M. Barbier. Paris. Cnam. Non publié.

<sup>6</sup> Moisan, Wittorski, Kaddouri, 2007.

<sup>7</sup> Creno-Chauveau, M. Dorleac, P. Guyot, J. Hug-Michel, A. Joubert, C. 2004.

<sup>8</sup> Bergeron, J. (Cabinet Pfit). *Guide de la mise en œuvre du dispositif d'évaluation dans le cadre de la FICT*. Marcy L'Etoile. INTEFP Non publié. Janvier 2006.

<sup>9</sup> Coulon, M.- L. Garnier-Dail, M. Joubert, C. Oudrar, V. 2007.



réalités professionnelles du terrain au sein du système de formation-professionalisation<sup>10</sup> et, plus particulièrement, en matière de santé et de sécurité au travail<sup>11</sup>. Enfin, elle a été nourrie des travaux du Réseau des écoles de service public<sup>12</sup> et de quelques références théoriques largement puisées dans l'univers des recherches sur la formation réalisées à l'intérieur ou dans l'environnement conceptuel du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

Ce travail illustre également le choix d'André Cano, Directeur de l'Intefp, de donner une place certaine dans l'activité de l'Intefp à la Santé-sécurité au travail dans les fonctions publiques et confirme sa volonté d'aider chaque acteur à la *construction de sens* au sein des dispositifs de professionnalisation que l'Intefp conçoit et réalise. Cette charte constitue un signe, une *offre de signification*, et concrétise cette *intention*. Elle doit être considérée comme un cadre *interactif* à partager en vue de l'action mais également comme un outil de travail mobilisé pour l'expérimentation 2008- 2010.

Pour atteindre les objectifs précités, il est nécessaire d'admettre que *si les buts immédiats de chaque acteur diffèrent, ils concourent pour autant à une tâche commune*<sup>13</sup>. Il appartiendra à chaque acteur de la professionnalisation des IHS, au fil des semaines du parcours de formation, de s'approprier les pages qui suivent, de les faire vivre et d'effectuer des retours à l'équipe pédagogique pour qu'elles puissent être complétées et/ou amendées et coordonnées en cours d'utilisation si nécessaire et, dans tous les cas, lors du bilan de l'expérimentation.

## CONTEXTE GENERAL

Sous la responsabilité de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique (Dgafp), une expérimentation a été menée au sein de la formation statutaire interministérielle des inspecteurs et inspectrices hygiène et sécurité de la fonction publique de l'Etat pour l'année 2008 puis reconduite en 2009. Elle a pour objet d'ouvrir et de favoriser les

---

<sup>10</sup> Vitali, M. -L. Ibid. P. 112.

<sup>11</sup> Cristoforetti, J.-D. Bartyhelemy, P. Creno Chauveau, M. N'Guyen, J. Kapp, T., Roig. *Evolution des compétences en santé et sécurité au travail*. Marcy L'Etoile. INTEFP. Non publié. Septembre 2005.

<sup>12</sup> Resp. 1999.

<sup>13</sup> Notion de *coopération distribuée*. Rogalski, J. 1994. P. 370.

bases d'une réflexion plus en profondeur sur l'évolution du dispositif de formation des IHS pour le faire passer à un dispositif de professionnalisation.

Pour l'année 2008, le Sous-directeur des politiques interministérielles de la Dgafp a donné son accord pour introduire pour la première fois dans le dispositif de formation des IHS trois semaines de formation sur le poste de travail en vue de favoriser leur professionnalisation.

Ces trois semaines comprenaient :

- un accueil institutionnel,
- la découverte du poste
- la préparation à la prise de poste.

L'expérimentation 2008 a montré qu'une seule semaine sur le poste ne suffisait pas pour réaliser confortablement les travaux d'alternance, aussi il a été acté pour 2009 la répartition suivante :

- Deux semaines de découverte du poste
- Deux semaines de préparation à la prise de poste.

Pour faciliter l'accompagnement des IHS pour la réalisation du parcours et des travaux, un(e) référent(e) est désigné dans chaque structure d'accueil (CF. Les acteurs) et accompagné par l'équipe pédagogique de la Mission.

## PRINCIPES GENERAUX

### **Fondements de l'action :**

La posture proposée consiste à se mettre le plus souvent en situation de savoir ce que l'on fera, pourquoi, comment, avec qui en ayant constamment en conscience de manière tout à fait explicite, la portée de ce que l'on fait, les outils qu'on met en œuvre avec ce qu'induit le fait de les mobiliser en matière d'alternance. Notre volonté consiste donc à s'engager dans

une démarche *rationnelle* qui s'appuie sur des *finalités* et des *valeurs* qui reste réaliste pour assurer sa *faisabilité*<sup>14</sup>. Il est donc nécessaire d'être vigilant et critique sur les principes, les hypothèses, les démarches, les résultats de la mise en œuvre de l'alternance dans le dispositif de professionnalisation des IHS.

Nous considérerons, dans notre propos, que l'alternance se fondera sur trois idées<sup>15</sup> :

- *le sujet apprenant est au cœur de la production de ses connaissances*
- *le sujet a une part active dans le mode de constitution des connaissances*
- *la connaissance construite par le sujet n'est pas la consommation de « savoirs froids » et décontextualisés, elle est d'abord actions et actes sensibles conçus comme processus et produit entrant dans la constitution même de la connaissance.*

La richesse et la diversité des parcours antérieurs des IHS constitue une des spécificités de ce public en formation qui a donc acquis un certain nombre de compétences au cours de leurs activités professionnelles antérieures. La volonté de privilégier l'entrée par les situations de travail, les mises en situations professionnelles permettra aux IHS de construire un nouveau regard, un *changement des cadres de perception* sur leur nouvelle activité professionnelle à partir de leurs expériences professionnelles précédentes pour engager un *processus de production/transformation de compétences*<sup>16</sup> qui émergera :

- *par l'action seule*
- *par la combinaison action et réflexion sur l'action*
- *par la réflexion rétrospective sur l'action*
- *par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action*

Car il apparaît de plus en plus que la « vraie » compétence<sup>17</sup> se trouve davantage dans la capacité d'adaptation aux aléas des différents régimes de conduite de l'activité professionnelle. On pourrait donc dire que l'évolution du travail a amené la notion de compétence à évoluer dans sa signification : *on est passé d'une compétence-exécution à une compétence adaptation* » (Pastré, 2002), c'est-à-dire que « *Celui qui est compétent est celui*

---

<sup>14</sup> Robert, 2005-2006.

<sup>15</sup> Alternance et épistémologies constructivistes : la question des fondements in Clenet, Ibid. P. 29-30.

<sup>16</sup> Wittorski, R. 1997. P. 95-104.

*qui sait adapter son action à l'extrême variété des situations qu'il peut rencontrer dans une même classe de tâches » (Pastré, 2002).*

Les situations se diversifient, se multiplient et elles ne permettent plus de définir une et une seule bonne manière de réaliser une tâche. Analyser les situations de travail permettra donc au professionnel en formation d'identifier des éléments structurels, des invariants qu'il pourra mobiliser ultérieurement dans son processus d'adaptation à d'autres situations problèmes. Ces apports peuvent nourrir dans un logique « montante » la conception des référentiels « descendant » issus des attentes socioprofessionnelles du maître d'ouvrage.

Ces quelques propositions de posture fondent un autre regard sur le rapport au savoir, les processus d'apprentissages, la construction des connaissances, la production/développement des compétences du « stagiaire IHS » que nous considérerons dans le processus de professionnalisation comme un adulte praticien apprenant.

### **Principes d'actions :**

Il s'agira pour l'expérimentation 2008 de s'engager dans un processus d'alternance professionnalisante et dans une approche ensemblière<sup>18</sup> et distribuée<sup>19</sup> qui s'appuiera sur 5 axes :

- *Sortir du rapport théorie – pratique*
- *Situer l'alternance dans une perspective historique (distinguer les formes d'alternance issus de l'école, de la formation, du développement des compétences, de la professionnalisation)*
- *Penser l'alternance comme une configuration (une construction d'une variété d'acteurs, d'organisation, de situations...)*

---

<sup>17</sup> Agône. Parage, 2002.

<sup>18</sup> Barbier, J.- M. 1997. P. 10-12

<sup>19</sup> Astier,

- *Penser la cohérence interne de chaque espace de socialisation* (lieu de travail, et salle de formation)
- *Penser la régulation d'ensemble de ces dispositifs* (liens entre les acteurs de l'alternance, construction, suivi et évaluation du dispositif)

## Définitions

Nous considérerons que l'alternance repose sur trois dimensions. Elle se concrétise dans deux lieux différents qui possèdent leur propre logique d'action dans des temporalités et des organisations différentes. Elle nécessite que les acteurs de ces deux lieux assument une part de responsabilité de cette concrétisation. Enfin, elle doit reposer sur des choix clairement établis dans les relations entre ces deux lieux pour faire vivre les situations de formation (en salle et sur le terrain).

Il ne s'agit donc pas de niveler ou d'homogénéiser les lieux, les temporalités, les mais de les identifier et de les mettre en dialogue au bénéfice de tous les acteurs.

Dès lors, il est nécessaire de proposer de courtes définitions des différents modèles de l'alternance. D'autres définitions pourraient être légitimes, il s'agit ici de préciser sur quelles bases s'appuiera la démarche en cours.

- L'alternance *juxtapositive* : séparation entre théorie et pratique, modèle de l'école
- L'alternance *associative* : des liens sont établis entre salle et terrain, modèle de la formation
- L'alternance *intégrative* : logique d'interfertilisation entre salle et terrain, modèle du développement des compétences
- L'alternance *professionnalisante* : interactions situations de travail et situations de formations sont pensées comme des situations de production et des situations de mobilisation identitaires. Mais le « *degré d'engagement du stagiaire, dans la formation en organisme de formation ou en situation de stage pratique, est tributaire de la cohérence*

<sup>20</sup> ». Aussi les champs de pratique (terrain et salle) sont régulés en associant les acteurs à la construction des outils de l'alternance.

Pour l'expérimentation 2008, le projet a consisté à se situer du point de vue conceptuel entre alternance intégrative et professionnalisante (élaboration de la charte) et du point de vue pédagogique entre alternance associative et intégrative (seules quelques thématiques auront été pensées et construites dans une logique d'interfertilisation).

On pourra résumer comme suit schématiquement les différents types d'alternance et leurs incidences formatives<sup>21</sup>

ALTERNANCES	Système	Lieux		Pédagogie		Enjeux		Objectifs
Juxtapositive	Ecole	Salle	Terrain	Théorie	Pratique	Enseignement des savoirs (et pouvoir)	Lieux d'application	Séparer
Associative	Formation	Situations de formation	Situations de travail	Cas pratique	Pratique du cas	Capacités produites	Capacités mises en oeuvre	Transférer
Intégrative	Professionnalisation	Approche transversale des situations de formation et des situations de travail		Mise en situations professionnelles		Situations de production et de mobilisations identitaires		Construire

Pour 2009, il sera nécessaire de s'engager plus avant dans une ingénierie de l'alternance professionnalisante et du point de vue pédagogique d'une alternance intégrative. Ces objectifs pourront être atteints en travaillant le plus en amont avec les référent(e)s pour qu'ils identifient leur rôle, s'approprient les outils dont ils auront participé à l'élaboration.

De ce qui précède, émerge un mot clé fondateur de toute alternance : l'accompagnement.

Nous regarderons ici l'accompagnement comme un triptyque « *Conduire, guider, escorter*<sup>22</sup> » c'est-à-dire qu'il sera nécessaire d'admettre pour chaque acteur qu'accompagner

<sup>20</sup> Kaddouri, M. Vandroz, D. 2004. P. 14.

<sup>21</sup> D'après Barbier, J.-M. 1997.

signifie : se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. Ceci impliquera de considérer l'accompagnement sous « *trois dimensions interdépendantes* :

- *relationnelle sur le mode d'une jonction ou d'une connexion : se joindre à qqn ;*
- *temporelle sur le mode de la synchronicité : être avec en même temps ;*
- *spatiale sur le mode d'un déplacement : pour aller où il va.<sup>23</sup> »*

## L'ALTERNANCE : UNE STRATEGIE ET UN OUTIL POUR LA (RE) PROFESSIONNALISATION DES IHS

Les agents de la fonction publique qui décident à un moment donné de leur carrière professionnelle de devenir IHS passent en début de formation par une période plus ou moins longue de déprofessionnalisation. Anciens cadres ou cadres supérieurs d'administration centrales ou des services déconcentrés, enseignants, militaires, ils vont découvrir une nouvelle activité professionnelle que la plupart ont choisi mais dont la majorité ne possède qu'une vague représentation. Certains découvrent le champ réglementaire et opérationnel des interventions en matière de santé et de sécurité au travail et nombre d'entre ne mesurent pas les réorientations cognitives et professionnelles que nécessitera pour eux l'exercice de la fonction d'inspection.

A titre d'exemple qui nous semble tout à fait significatif, un IHS de l'Education nationale a fait état en début de formation, d'une part, de son étonnement d'être considéré du jour au lendemain comme un sachant en matière de santé et de sécurité au travail (l'attribution de la fonction valant acquisition immédiates des savoirs correspondant) et de sa grande surprise d'être en relation de travail directe et régulière avec un responsable hiérarchique de haut niveau jamais rencontré auparavant (en l'occurrence, le recteur d'académie).

Confrontés aux chocs de l'intégration de nouveaux savoirs théoriques et d'action et d'un repositionnement hiérarchique et fonctionnel, les IHS vont vivre pendant leur formation une période de transition en vue d'une (re)professionnalisation qu'il convient d'accompagner.

---

<sup>22</sup> Paul, M. *Ce qu'accompagner veut dire*. Cnam.

<sup>23</sup> Paul, Maela. *Ce qu'accompagner veut dire*. Cnam.



L'alternance, vecteur de transition professionnelle

A leur arrivée à l'Intefp, ils entrent chacun et ensemble dans un espace de *transition, de socialisation et de construction identitaire*<sup>24</sup>.

Pendant leur formation les IHS vont « *transiter d'un lieu à l'autre, d'une temporalité à une autre, d'une logique de formation, d'un type de savoir à un autre, d'un type d'acteurs à d'autres*<sup>25</sup> » (transition fonctionnelle) et ces allers-retours vont affecter chaque IHS « *tant les contextes culturels, les logiques de fonctionnements et de positionnements sont différents*<sup>26</sup> » (transition identitaire) entre ces deux lieux.

Nous reprenons à notre compte la définition de la transition identitaire de R. Dupuy proposée par M. Kaddouri, pour considérer que la transition professionnelle « *désigne la dynamique psychique (interaction de processus mobilisés pour élaborer un changement plus ou moins subi ou désiré), qui permet de passer en interaction avec autrui, d'une certaine représentation et estime de soi à un nouveau sentiment d'identité, qui intègre de façon durable de nouvelles composantes cognitives et affectives, structurelles et normatives de soi et de l'environnement social* » et des nouvelles exigences professionnelles.

Si l'IHS est le premier concerné par cette transition professionnelle, il ne faudrait pas croire qu'elle laisse indemne les autres acteurs de l'alternance. Les questionnements nés des interactions entre salle et terrain entre représentants de l'organisme de formation, des formateurs et des référents modifient les projets, les processus professionnels dans lesquels s'inscrivent chacun de ces acteurs.

Il est donc nécessaire de prendre en compte les deux lieux de formation et leurs acteurs respectifs pour s'engager dans la démarche d'accompagnement de l'alternance.

Construire l'alternance : une démarche interactive

---

<sup>24</sup> Kaddouri, 2008. P. 173.

<sup>25</sup> Kaddouri, Ibid. P. 177.

<sup>26</sup> Kaddouri, Ibid. P. 177.

L'alternance sera considérée comme une **démarche** permettant, dans *l'espace protégé* de la formation, la construction et l'acquisition d'un ensemble de capacités en salle et sur le terrain professionnel nécessaires pour développer ultérieurement des compétences lors de l'activité d'IHS en situations de travail ; c'est-à-dire, en d'autres termes, que l'alternance doit favoriser des zones potentielles de développement<sup>27</sup>. C'est à la fois une organisation d'apprentissages et de production de savoirs en situation de travail et en situation de formation.

C'est également mobiliser des formes de pédagogies adaptées et, notamment, une **pédagogie centrée sur l'apprenant**. L'adulte apprenant apprend et construit de nouvelles connaissances à partir des expériences qu'il a vécues et des représentations qu'il a construites précédemment. L'alternance lui donne la possibilité de gagner en autonomie, responsabilisation, motivation et épanouissement et de développer de nouveaux moyens d'action.

La spécificité de l'alternance est qu'elle s'effectue sur **deux pôles de formation** (département ministériel, établissement public / centre de formation) qui apportent chacun leur compétence en ce concertant étroitement pour définir et contractualiser les progressions, le suivi et l'évaluation de la formation. Il y a nécessairement une répartition des responsabilités et donc une interaction permanente entre les deux lieux de formation.

La formation des IHS par la voie de l'alternance aura donc pour objectif, sur le terrain comme en salle de formation, de participer à leur professionnalisation grâce à une **diversité d'approches**, parfois hétérogènes, parfois complémentaires, toujours interactives, en vue de l'acquisition de connaissances et de capacités pendant le temps de la formation qui leurs permettront de développer leurs compétences lors de leur prise de poste.

Il s'agit donc de **construire, partager et mettre à l'épreuve des méthodes et des outils** dont le seul objectif est de créer des situations d'apprentissages, la construction de nouvelles connaissances et capacités en vue de l'action par la confrontation à *des ruptures et à des écarts*<sup>28</sup> dans un dialogue, une *rencontre formatrice* entre situations sur le terrain et situations

---

<sup>27</sup> Mayen,

<sup>28</sup> Mayen, 1999.

en salle car « *ce qui se construit en situation de travail entre un professionnel et un moins expérimenté que lui ne constitue qu'une étape d'un processus à prolonger [...]* (cette expérience inachevée doit être conceptualisée, pragmatisée dans le travail de construction du dispositif (logique de conceptualisation par allers-retours c'est-à-dire anticipée pour se continuer grâce aux formateurs sous *une autre forme d'échanges, celle du retour sur l'activité et de son analyse après coup*<sup>29</sup> ».

Cette formation aura été construite en 2008 et prolongée dans le même sens en 2009 sur une logique d'alternance intégrative c'est-à-dire que la formation en salle et l'analyse de l'activité et la formation pratique et l'exécution de l'action constitueront les éléments constitutifs d'une formation globale et interactive. L'expérience acquise sur le lieu de travail sera ré-interrogée et intégrée en salle comme sur le terrain professionnel grâce à des retours d'expériences ou des analyses de pratiques ; cette ***activité réflexive individuelle et collective étant potentiellement et sous certaines conditions considérée également comme un moyen de formation*** (Clot, Pastré).

En conclusion, l'alternance, vécue comme une stratégie didactique et pédagogique de construction de situations d'apprentissage nécessite une répartition des responsabilités et une interaction permanente entre les deux lieux de formation assumés comme distincts et complémentaires (temporellement et fonctionnellement). Ces deux pôles de formation apportent, ainsi, chacun leurs compétences en se concertant étroitement pour élaborer en commun et mettre en œuvre la formation alternée des stagiaires afin de favoriser la transition / transaction identitaire et professionnelle (la (re)professionnalisation) individuelle et collective à laquelle sont confrontés les IHS au cours de leur parcours.

## LES ACTEURS DE L'ALTERNANCE

« *Pour récapituler de façon abstraite et rapide, la communication en situation d'autorité pédagogique suppose des émetteurs légitimes, des récepteurs légitimes, une situation légitime, un langage légitime*<sup>30</sup>. » P. Bourdieu

## La Direction générale de l'administration et de la fonction publique (Dgafp)

---

<sup>29</sup> Mayen, P. 2002. P. 92.

S'il n'est point de formation sans organisme pour la réaliser, il est d'autant plus vrai qu'une formation statutaire préalable à une prise de poste ne peut exister sans commanditaire de la formation, appelé également maître d'ouvrage<sup>31</sup>. De façon générale, les maîtres d'ouvrage de la formation sont définis comme étant « *les acteurs qui fixent les objectifs et les orientations générales de la formation et en vérifient la réalisation* » (Le Boterf, 1998-1999. P. 308). Dans un projet de formation, la « *maîtrise d'ouvrage se situe, elle, au niveau des possibilités de mise en œuvre de ces [des] moyens nécessaires à la réalisation du projet : elle repose sur un pouvoir d'engagement de ces moyens, et c'est la raison pour laquelle elle est assurée par le ou les commanditaires du projet* » (Barbier, 1991. P. 42).

Pour le dispositif de professionnalisation des IHS, l'expression de la commande de formation émane concrètement et principalement, aujourd'hui, du ministère de la fonction publique (DGAFP) qui peut être considéré comme le « *maître d'ouvrage dominant* » car il intervient comme prescripteur de la commande de formation et évaluateur de la réponse formative en interaction avec les départements ministériels. En d'autres termes, c'est un « *acteur jouant un rôle moteur dans la mobilisation d'autres acteurs pour la promotion d'une action ou d'un dispositif, dans la mise à disposition de moyens pour la réaliser et dans l'utilisation de ses résultats* » (Barbier. Berton. Boru. 1996. P. 256). De ce maître d'ouvrage dominant émane un des *éléments prescripteurs* (Leplat) de l'action, la « *commande de formation* » en d'autres termes, il s'agit de « *l'expression institutionnalisée, contractualisée de la demande formation* » (B

## **Le département ministériel ou l'établissement public d'affectation de l'lhs**

Les départements ministériels et les inspections générales peuvent être considérés, compte tenu de ce qui précède, comme des *maîtres d'ouvrage assistants*. Les premiers agissent comme prescripteur institutionnel secondaire parce qu'ils sont destinataires et bénéficiaires indirects de la formation (les IHS intervenant dans les services dont ils ont la charge) et les seconds interviennent comme prescripteurs fonctionnels parce que la plupart

---

<sup>30</sup> Bourdieu, P. 1980. P. 103.

<sup>31</sup> L'analogie avec la terminologie employée dans le secteur du Bâtiment peut faciliter la compréhension de certains des termes employés en ingénierie de formation

organisent la mise en œuvre de la fonction d'inspection ; elles recrutent, missionnent, organisent, contrôlent, évaluent, légitiment les IHS.

Compte tenu de la variété des organisations des services d'affectation des IHS, nous regarderont ses structures dans leur globalité et dans leur spécificité ; leurs acteurs agissant parfois seuls, parfois en coordination et chacun pour ce qui les concerne :

- des départements ministériels et établissements publics
- des inspections générales
- des coordonnateurs et coordonnatrices des IHS
- des acteurs de la prévention des risques au travail
- des agents des départements ministériels et établissement publics

Leur rôle consiste à :

- Participer (plus ou moins) au processus de recrutement de l'IHS
- Organiser, participer, animer, co-élaborer... les parcours d'accueil et d'accompagnement de la formation en vue de l'intégration de l'Ihs à son poste de travail.
- Identifier et offrir les situations formatrices
- Mobiliser les moyens humains, matériels et techniques nécessaires à l'intégration et au transfert des compétences pour optimiser les conditions de formation de l'IHS
- Accueillir l'IHS dans leurs structures et les aider à identifier leurs missions, leurs enjeux, leurs actions, leurs méthodes...
- Assurer le suivi et la progression du stagiaire.

## **L'organisme de formation (Intefp)**

Depuis sa première réalisation la formation des IHS s'est déroulée l'Intefp, institut dont une des missions historiques consiste à former les inspecteurs et inspectrices du travail, référents symboliques des IHS mais également de tous les acteurs de la formation qui ont été cités précédemment : l'Intefp c'est la maison emblématique de l'inspection du travail. D.

Vandroz, ancien directeur des Etudes de l'Intefp généralise le propos et dit « *L'Intefp, c'est la maison des inspections*<sup>32</sup> ».

Par son expérience formatrice en matière de santé et de sécurité au travail sur le champ de l'inspection, l'Intefp a joué régulièrement un rôle *d'assistant à maîtrise d'ouvrage* vis-à-vis de la DGAFP qui a délégué à l'Intefp la gestion des *moyens financiers et physiques* (Barbier, 1991. P. 43) de la formation des IHS.

Cette assistance s'est matérialisée par la présentation chaque année de propositions d'aménagement du dispositif de formation des IHS (suite aux bilans stagiaires et formateurs) et d'anticipation des évolutions de fond nécessaires (adaptation du dispositif à la réalité actuelle d'intervention des nouveaux IHS<sup>33</sup>). Par ailleurs, l'Intefp a organisé des séminaires de réflexions sur l'hygiène et la sécurité dans la fonction publique dans le cadre des Rencontres interprofessionnelles du service public (Risp) et, conjointement avec la Dgafp, en réunissant les IHS sur une thématique spécifique : le document unique d'évaluation des risques professionnels<sup>34</sup>.

Par ailleurs, l'Intefp, organisme de formation regardé comme un sujet collectif anonyme, est un *opérateur* qui conçoit et met en œuvre pour le compte de la Dgafp le dispositif de formation des IHS avec l'ensemble des acteurs et des actants de ce dispositif. Dans ce sens, nous considérons que l'Intefp est une « *opérateur collectif (qui) comprend un ensemble d'acteurs regroupés pour la réalisation d'une tâche, indépendamment de la pérennité du groupe aussi bien que de son organisation interne. L'action collective est celle de cet ensemble d'acteurs par rapport à la tâche commune*<sup>35</sup> ».

## **Le(la) référent(e) de l'lhs (Cf. Annexe 1)**

Dans chaque département ministériel et établissements publics, il s'agit de la personne qui possède *l'autorité et les moyens nécessaires* pour organiser et accompagner les travaux, rencontres, recherches et production de documents lors des semaines sur le poste de travail et communiquer avec l'Intefp.

---

<sup>32</sup> Vandroz, D. Entretien 4 janvier 2008.

<sup>33</sup> Masse, M. 2008.

<sup>34</sup> Document unique. Séminaire des IHS. Intefp. 9 et 10 juin 2005.

Il accueille l'alternant dans la structure professionnelle et assume auprès de lui la responsabilité formative de celle-ci. Cet **accompagnement pédagogique spécifique** comprend, notamment :

- l'organisation et suivi des travaux, des questionnements, des rencontres...
- la mobilisation des membres du personnel et de l'organisation dans la structure d'accueil
- la conduite pédagogique du temps passé sur le terrain professionnel (penser les situations de travail comme des situations de formation au regard du programme de formation e l'IHS
- le guidage<sup>36</sup> de l'IHS dans son parcours et dans :
  - l'exécution des activités : opération de transformation effective de la situation en fonction du but visé (**aider l'Ihs à faire**)
  - l'orientation de ces activités : définition du but à atteindre, identification de la situation dans laquelle on se trouve, déterminations des opérations d'exécution (**aider l'Ihs à comprendre ce qui a été fait**)
  - le contrôle de ces activités : vérification de la conformité de l'exécution tant dans son déroulement que dans le produit final (**aider l'Ihs à vérifier ce qui a été fait**)

### **Les intervenant(e)s :**

Ils assurent l'interface, d'une part, entre les expériences et les représentations issues des parcours professionnels antérieurs et les travaux réalisés sur le poste de travail et les nouvelles représentations apportées par les IHS et, d'autre part, les situations de formation qu'ils vont construire en salle pour faciliter l'appropriation de nouvelles connaissances et la mobilisation de nouvelles capacités et, le cas échéant, pour corriger et compléter les représentations.

---

<sup>35</sup> Rogalski, 1995. P. 48.

<sup>36</sup> Savoyant, A. 1997. P. 105-112.

Ils construisent les apprentissages, non pas à partir de la transmission de savoirs théoriques mais à partir de situations de travail concrètes, pensées comme des situations problèmes, grâce auxquelles ils demandent aux Ihs de mobiliser leurs connaissances, leurs expériences et des outillages juridiques, méthodologiques, organisationnels appropriés à la résolution de ces situations problèmes.

### **Le stagiaire : un praticien apprenant**

Acteur responsable de sa formation et de son devenir professionnel, il participe à la production et est associé aux travaux. Il est au cœur de la relation entre les deux pôles de formation.

Il mobilise et partage avec ses pairs ses expériences professionnelles antérieures et s'engage à s'impliquer dans le projet pédagogique tel que défini dans la contractualisation, notamment, :

- en réalisant les travaux de production en salle comme sur le terrain qui lui sont demandés
- en participant de façon active aux retours d'expérience organisés pour la transmission et le partage des questionnements, connaissances, pratiques...qui ont émergé du terrain.

### **L'équipe d'ingénierie porteuse du projet d'expérimentation :**

L'équipe pédagogique de la Mission SSTFP :

- Elabore et met en place le projet pédagogique en concertation avec la Dgafp et les départements ministériels (réunion de présentation de l'alternance le 15 septembre 2008 à la Dgafp)
- Construit l'ensemble des outils pédagogiques utilisés pour le suivi de l'alternance en liaison avec les formateurs et formatrices (groupe de travail des 10 et 11 juillet et du 27 septembre 2008).



- Assure une interaction permanente et facilite l'accompagnement pédagogique sur les deux lieux de formation (liens avec les référent(e)s).
- Prend en compte la capacité formatrice des structures d'accueil afin de permettre à l'alternant d'utiliser au mieux la complémentarité entre les deux pôles de formation (suivi individualisé possible pour des situations particulières)
- Mutualise les travaux des alternants par l'organisation de temps d'expression collective (retours d'expérience).

Elle constitue le pivot du dispositif pour en assurer les *maillages*<sup>37</sup> nécessaires au service d'une forme d'ingénierie systémique. Elle a pour objectif « *d'emporter la conviction de ceux à qui ils s'adressent*<sup>38</sup> » et joue le rôle d'un « *opérateur collectif*<sup>39</sup> » pour *produire du changement* (réussir l'expérimentation), *reconnaître les acteurs* (légitimation), *réguler* les affects et favoriser un *renforcement identitaire collectif* autour du projet.

L'équipe « *tend à s'organiser et à fonctionner comme un réseau de compétences* » et le résultat de l'expérimentation dépendra de « *sa capacité à mobiliser et à combiner les ressources en compétences des acteurs qui la composent. Dans ce maillage de l'intelligence, les compétences de chacun peuvent enrichir le réseau qui pourra être mobilisé à son tout par chaque acteur* ».

Par leur organisation *concourante*, leurs interactions, la lisibilité orale et écrite de leur action (traçabilité) Ils permettent, ainsi, aux acteurs une *construction de sens*.

## LA MISE EN ŒUVRE DE L'ALTERNANCE

L'alternance implique la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique qui permet à l'alternant de tirer parti de la spécificité des deux lieux de formation. Elle se caractérise par :

---

<sup>37</sup> Le Boterf, 1994. P. 138.

<sup>38</sup> Astier, 2003. P. 83.

<sup>39</sup> Wittorski, 1996, P. 179. et Wittorski, Ibid. 1997. P. 131-139.

\* L'élaboration **d'un projet pédagogique** commun centré sur l'activité de l'IHS et ses rythmes propres. Il vise à mettre en phase les activités et les vécus professionnels de l'alternant sur le terrain professionnel avec les acquisitions en salle (nouvelles connaissances juridiques, méthodologiques...).

\* Le développement d'un **système relationnel permanent**, grâce à des documents d'expression et de liaisons (notamment fiches d'étonnement).

\* Un **accompagnement pédagogique général** aux situations de travail et de formation qui permet à l'alternant de :

- comprendre et d'utiliser au mieux la complémentarité des deux pôles de formation
- acquérir celle-ci d'une manière active
- intégrer sa pratique professionnelle dans un projet global de formation
- échanger verbalement avec les professionnels, avant, pendant et après l'*action* sur le terrain et avec les intervenant(e)s en salle de formation avant et après l'*activité* prévue sur le poste (préparation et retour d'expérience des travaux sur le poste).

## LES OUTILS DE L'ALTERNANCE

Ces outils ont été présenté préalablement à la formation devant les référents et les futurs IHS pour en faciliter l'appropriation et l'utilisation. Ils visent « *à effectuer des liens entre les différents instances de formation [...]. Tous représentent la caractéristique d'être le cadre de multiples énoncés relatifs à l'action professionnelle par des acteurs divers en position différente dans le champ de la formation. [...] Ils assurent la pluralité du discours dont la formation est le cadre*<sup>40</sup> ».

**Outils de guidage de l'action, de l'observation et de l'analyse sur le poste de travail et en salle de formation :**

---

<sup>40</sup> Astier, 2004. P. 286.

\* Les **fiches pratiques** de guidage des travaux d'alternance : documents qui proposent des travaux à réaliser dans la structure d'accueil. La liste n'est pas exhaustive et les thématiques doivent être abordées, complétées, modifiées au regard de la spécificité de chaque structure d'accueil (activité, taille, organisation...)

\* Les **grilles de questionnement** (fiche d'étonnement) : documents d'observation et d'analyse des activités, des pratiques de la structure d'accueil et de réflexions sur sa propre démarche, elle permet à l'IHS de recueillir les éléments nécessaires pour faire la mise à plat de sa future activité.

\* Le **référentiel d'activité** (CF. Programme de la formation) : c'est un descriptif des attentes socioprofessionnelles de l'activité d'IHS (la prescription) c'est-à-dire « *une liste d'énoncés relatifs aux tâches composant un emploi ou aux compétences définies comme nécessaires pour les assurer*<sup>41</sup> ». Il constitue une des bases de réflexion pour le positionnement dans sa future activité.

\* Les **outils propres à chaque structure** d'accueil et/ou construits à l'occasion du parcours de l'alternant. Ils peuvent nourrir les outils qui précèdent notamment lors des retours d'expérience pour les faire partager aux autres Ihs.

## **Outils d'organisation et de communication**

\* Le **programme de la formation** : il détaille l'activité de chaque semaine

\* Les **cahiers des charges** : ils précisent pour certains travaux ou certaines activités les conditions matérielles, organisationnelles, pédagogiques... des travaux à réaliser. Ils sont distribués et commentés suffisamment en amont pour permettre leur appropriation et pour fournir, le cas échéant, les explications complémentaires nécessaires.

\* Les **espaces d'échanges** : chaque semaine de formation en salle un temps spécifique est dédié à l'échange avec le groupe d'Ihs sur des thèmes d'actualités sur la formation, la vie du

---

<sup>41</sup> Astier, 2004. P. 276.

groupe, les conditions d'hébergement..... Ils ne sont pas considérés comme des temps de bilans mais comme des temps de libres expressions pour partager des informations, gérer des situations particulières pour le groupe...

\* La **fiche navette** : document confié à l'alternant, il l'utilise sur le poste de travail pour observer, communiquer, analyser... Elle sert à faire le lien entre les vécus en entreprise et la formation en centre, guide l'alternant dans les investigations sur la nouvelle activité professionnelle qu'il découvre

\* Le **portfolio d'alternance**, document de liaison entre structure d'accueil et organisme de formation, il est confié à l'alternant dès le début de sa formation. Il constitue un outil essentiel pour le suivi et la qualité de la formation. Il véhicule des informations pédagogiques qui concerne l'alternant pour sa formation tant dans les travaux sur le poste de travail qu'en salle de formation

## LES CONDITIONS DE REUSSITE

La formation en alternance, est un **projet commun négocié et contractualisé**, fondé sur un véritable partenariat interactif.

Sur le plan pédagogique, cette démarche nécessite la mise en place **d'une pédagogie cohérente et progressive** de formation qui comprend des situations de travail variées et plus ou moins complexes. Elle nécessite un suivi et un accompagnement permanent.

Afin d'optimiser ses conditions de réussite, chaque acteur impliqué doit avoir clairement **identifié son rôle et ses responsabilités**.

Le Service d'affectation a un rôle fondamental d'accompagnement de la formation et d'accueil du stagiaire. Pour cela, il **dégage les moyens humains, matériels et techniques appropriés**, tels que bureau, mobilier, téléphone, matériel informatique avec accès Internet, documentation et, de façon générale, tout équipement nécessaire à la fonction exercée.

Le **référent** joue un rôle essentiel. Il ne peut atteindre ses objectifs que s'il est connu et reconnu dans la structure d'accueil, que ses actions sont vécues comme une responsabilité partagée, reconnue par tous, et non comme une fonction isolée.

Enfin, le stagiaire, **praticien apprenant**, est l'acteur principal de sa propre formation en interaction avec la structure d'accueil, le(la) référent(e) et la Mission Sstfp de l'Intefp.