



Editor-in-Chief  
TERESA STRONG-WILSON

Dans ce numéro / In this issue:

Travail, formation et professionnalisation : enjeux et configurations sociales, cadres théoriques et échelles d'analyse

*Souâd Zaouani-Denoux et Richard Wittorski*

L'entretien de recherche : quels effets sur le développement professionnel de stagiaires dans un dispositif de formation en alternance?

• *Isabelle Celeri*

L'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière : un processus de professionnalisation par et au travail

• *Thibault Coppe, Simon Enthoven, Virginie März et Isabel Raemdonck*

Apports de l'approche énaïve en formation professionnelle des adultes : de la théorie à la pratique

• *Maria del Carmen Grullon Carvajal, Carine Nassif-Gouin, Nathalie S. Trépanier, Marie Thériault et Francisco Loiola*

Entre réflexivité critique et conceptualisation dans l'action : un dispositif de professionnalisation dans un master en management en alternance

• *Corinne Hahn et Christopher Vignon*

Pour une approche de la professionnalisation en termes d'activité : deux cas d'études reposant sur des entretiens biographiques et dans auto-confrontations

• *Samira Mahlaoui et Jean-Paul Cadet*

Les capacités : une grille de lecture de la professionnalisation au travail et en formation

• *Solveig Fernagu*

Analyser une activité de soin à dominante corporelle et participer à la formation et à la professionnalisation du métier: l'exemple de la psychomotricité

• *Marion Paggetti*

Négociation des savoirs et socialisation professionnelle

• *Elzbieta Sanojca et Emmanuel Triby*

Les expériences de professionnalisation en contexte de formation artistique : le cas du cirque

• *Marie-Eve Skelling Desmeules*

La théorie de l'enquête de John Dewey comme modèle d'analyse des processus de professionnalisation du sujet en situation de travail

• *Joris Thievenaz*

Conceptions de la professionnalisation et trajectoires d'apprentissage d'étudiants dans des programmes universitaires en santé

• *Marilou Bélisle, Valerie Jean, Kathleen Lechasseur, Louise Boyer, Johanne Goudreau, Nicolas Fernandez, Patrick Lavoie, Paola Bastidas, Mélisande Bélanger et Gabrielle Leclerc*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 567N°1 WINTER / HIVER 2022

MJE  
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION  
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DE MCGILL VOLUME 57 NUMBER 1 WINTER 2022  
VOLUME 57 NUMÉRO 1 HIVER 2022



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mje.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mje.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

*McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*  
4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

- . . . -

# MCGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)  
ASSOCIATE and ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Patrice Cyrille Ahehehinnou* (Université Laval), *Anila Asghar* (McGill University), *Thierry Desjardins* (Université de Montréal), *Alexandre Lanoix* (Université de Montréal), *Maggie McDonnell* (Concordia University), *Kevin Péloquin* (Université de Montréal), *Evan Saperstein* (Université de Montréal), *Vander Tavares* (Inland Norway University of Applied Sciences) & *Émilie Wragg-Tremblay* (Université du Québec à Montréal).  
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Emma Dollery & Isabel Meadowcroft*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION  
CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma Boujaoude, Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, Dip Kapoor, Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange, Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts, Edda Sant, Jonathan Smith, Verna St Denis, Lisa Starr, Lynn Thomas, Angelina Weenie, John Willinsky & Hagop A Yacoubian*  
PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill*  
ICCCOVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : *Deborah Metchette*  
TRANSLATION / TRADUCTION : *Kayla Fanning & Lysanne Rivard*  
COPYEDITING / RÉVISION : *Zachary Kay, Isabel Meadowcroft & Vanessa Zamora*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.  
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire  
d'Érudit.



The views expressed by contributors to the *McGill Journal of Education* do not necessarily reflect those of the Editor, the Editorial and Review Boards, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de la rédactrice en chef, des conseils de rédaction et de révision ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

# TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

WINTER 2022 VOL. 57 N°1  
HIVER 2022 VOL. 57 N°1

## 1 Éditorial

### *Editorial*

• SOUÂD ZAOUANI-DENOUX & RICHARD WITORSKI

## 6 Travail, formation et professionnalisation : enjeux et configurations sociales, cadres théoriques et échelles d'analyse

*Work, training, and professionalization: Issues and social configurations, theoretical frameworks and levels of analysis*

SOUÂD ZAOUANI-DENOUX ET RICHARD WITORSKI

## 25 L'entretien de recherche : quels effets sur le développement professionnel de stagiaires dans un dispositif de formation en alternance?

*The research interview: A revelation of the experience of work/training links for trainees in sandwich courses and its effects on their professional development*

• ISABELLE CELERI

## 45 L'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière : un processus de professionnalisation par et au travail

*Second career teachers' professional integration: A professionalization process through and at work*

• THIBAUT COPPE, SIMON ENTHOVEN, VIRGINIE MÄRZ ET ISABEL RAEMDONCK

## 62 Apports de l'approche éactive en formation professionnelle des adultes : de la théorie à la pratique

*Contributions of the enactive perspective to professional university training in Quebec*

• MARIA DEL CARMEN GRULLON CARVAJAL, CARINE NASSIF-GOUIN, NATHALIE S. TRÉPANIER, MARIE THÉRIAULT ET FRANCISCO LOIOLA

## 83 Entre réflexivité critique et conceptualisation dans l'action : un dispositif de professionnalisation dans un master en management en alternance

*Combining critical reflexivity and conceptualization in action: A professionalization device in an "alternance" management master's programme*

• CORINNE HAHN ET CHRISTOPHE VIGNON

98 Pour une approche de la professionnalisation en termes d'activité : deux cas d'études reposant sur des entretiens biographiques et dans auto-confrontations

*For an approach to professionalization in terms of activity: Two case studies based on biographical interviews and self-confrontations*

• SAMIRA MAHLAOUI ET JEAN-PAUL CADET

117 Les Capabilités : une grille de lecture de la professionnalisation au travail et en formation

*Capabilities: A grid to read professionalization conditions at work and in training*

• SOLVEIG FERNAGU

141 Analyser une activité de soin à dominante corporelle et participer à la formation et à la professionnalisation du métier: l'exemple de la psychomotricité

*Analysis of a care activity with a physical focus and contribution to the training and professionalization of the profession: The example of psychomotor therapy*

• MARION PAGGETTI

162 Négociation des savoirs et socialisation professionnelle

*Knowledge negotiation and professional socialization*

• ELZBIETA SANÓJCA ET EMMANUEL TRIBY

181 Les expériences de professionnalisation en contexte de formation artistique : le cas du cirque

*Professionalization experiences in an artistic training context: The case of the circus arts*

• MARIE-EVE SKELLING DESMEULES

201 La théorie de l'enquête de John Dewey comme modèle d'analyse des processus de professionnalisation du sujet en situation de travail

*John Dewey's theory of inquiry as a model for analyzing the professionalization processes of the individual in a work situation*

• JORIS THIEVENAZ

222 Conceptions de la professionnalisation et trajectoires d'apprentissage d'étudiants dans des programmes universitaires en santé

*Teachers' conceptions regarding the professionalization of students in university health programs*

• MARILOU BÉLISLE, VALÉRIE JEAN, KATHLEEN LECHASSEUR, LOUISE BOYER, JOHANNE GOUDREAU, NICOLAS FERNANDEZ, PATRICK LAVOIE, PAOLA BASTIDAS, MÉLISANDE BÉLANGER ET GABRIELLE LECLERC

## ÉDITORIAL

Un consensus semble se dégager sur l'utilité de développer et de renforcer les relations entre travail, formation et professionnalisation. Cet intérêt va dans le sens des recommandations internationales et nationales très présentes depuis la fin des années 1990 se mettant largement au service d'une efficacité plus grande de la formation et du travail. Il se traduit par la mise en place dans plusieurs pays de dispositifs combinant travail, formation et dessein de professionnalisation, ayant comme finalité de favoriser et d'optimiser les apprentissages professionnels, le développement des compétences, des sujets et des organisations. L'instauration et le renforcement de dispositifs qui recourent à l'apprentissage en situation de travail comme le *Workplace Learning* en Australie et dans certains pays d'Europe du Nord, l'alternance et le système dual dans les différents pays de l'union européenne, l'enseignement coopératif en Amérique du Nord ou la mise en place du contrat de professionnalisation et l'institutionnalisation de la Formation En Situation de Travail (FEST) en France sont là pour confirmer cette tendance de fond.

L'objet principal de ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* et la première intention des articles qui le composent est précisément d'éclairer les rapports entre travail, formation et professionnalisation. Un symposium qui s'est tenu en juillet 2019 à l'Université de Toulouse Jean Jaurès dans le cadre du colloque Réseau Éducation et Formation (REF) est à l'origine de ce projet.

Ce numéro thématique vise la confrontation des différents travaux récents dans ces champs. Dans cette perspective, il se propose de faire appel à des textes pouvant contribuer aux débats qui ont cours actuellement, de mettre en évidence la variété des terrains, des cadres théoriques et conceptuels mobilisés par les chercheurs y œuvrant et d'interroger les aspects méthodologiques des recherches réalisées.

Les questions suivantes sont ainsi au cœur des contributions :

Quelles sont les approches théoriques et méthodologiques mobilisées pour l'étude des liens entre travail, formation et professionnalisation?

Quels principes président au choix des concepts et méthodes utilisés?

Quelles postures adoptent les chercheur.es de ce champ?

Un premier texte de Souâd Zaouani-Denoux et Richard Wittorski étudie le fait que ces rapports renvoient à un certain nombre d'enjeux socioprofessionnels et scientifiques. Les analyser revient à entreprendre de répondre à trois questions : quels sont les principaux concepts convoqués, quelles sont les principales théories développées? Quels sont les approches méthodologiques, niveaux et cadres d'analyse adoptés pour examiner, expliquer et comprendre ces rapports selon les terrains investigués?

Dans son texte, Isabelle Celeri pose ensuite l'hypothèse que l'entretien de recherche peut avoir des effets de développement professionnel pour des stagiaires alternants en révélant des processus au cœur de l'articulation formation – travail – professionnalisation. Thibault Coppe, Simon Enthoven, Virginie März et Isabel Raemdonck présentent une réflexion théorique sur l'articulation entre travail, formation et professionnalisation en proposant un cas d'étude pour lequel le lien entre ces trois thématiques est particulièrement ténu, à savoir le cas des enseignants de deuxième carrière. L'article de Maria Grullon, Carine Nassif-Gouin, Nathalie Trépanier, Marie Thériault, Francisco Loiola présente une réflexion sur la formation professionnalisante en contexte universitaire selon une approche éactive de la cognition. Corinne Hahn et Christophe Vignon offrent les résultats d'une recherche qui, en maillant sciences de gestion et sciences d'éducation, a permis d'élaborer un dispositif de professionnalisation destiné à des apprentis en master de management. Samira Mahlaoui et Jean-Paul Cadet montrent l'intérêt d'une approche de la professionnalisation en termes d'activité, en pointant sa variété d'application et sa centration sur l'expérience et l'autonomie des sujets, via le croisement de deux études. Solveig Fernagu avance le cadre des capacités pour appréhender les démarches, modalités, pratiques, dispositifs ou situations de professionnalisation, et interroger la mise en capacité à (se) professionnaliser.

La contribution de Marion Paggetti montre, quant à elle, comment l'analyse d'une forme d'enquête peut participer à l'intelligibilité des rapports entre travail, formation et professionnalisation du métier. Elzbieta Sanojca et Emmanuel Triby proposent que le moment clé de la construction de sa professionnalité se replie davantage dans l'intime des sujets agissant. Leurs résultats pointent un

usage plus social de l'intime qui conduit à expliciter la part professionnelle de l'individuation. Marie-Eve Skelling Desmeules invite à mieux comprendre les expériences multiples de professionnalisation dans le domaine des arts du cirque à la lumière de la théorie de l'activité. Joris Thievenaz montre que la théorie psycho-philosophique de l'expérience de John Dewey constitue une approche heuristique pour comprendre les rapports entre travail et formation du sujet par et dans l'activité. Enfin, Marilou Bélisle et ses collègues s'intéressent aux conceptions des enseignants à propos de la professionnalisation des enseignants suivant des formations dans le champ de la santé.

SOUÂD ZAOUANI-DENOUX ET RICHARD WITTORSKI



## EDITORIAL

A consensus seems to be emerging on the usefulness of developing and strengthening relationships between work, training, and professionalization. This interest aligns with international and national recommendations increasingly present since the end of the 1990s and aiming to foster greater training and work efficiency. In several countries, this interest is reflected in the implementation of mechanisms that combine work, training, and professionalization to foster and optimize professional learning and the development of skills, individuals, and organisations. The introduction and reinforcement of mechanisms that use learning in a work situation, such as Workplace Learning in Australia and in certain Northern European countries, alternation and the dual system in various European Union countries, cooperative education in North America, or the introduction of the professionalization contract and the institutionalization of Workplace Training (*Formation En Situation de Travail*) in France, confirm this trend.

The main focus of this issue of the *McGill Journal of Education* and the intention of the articles within it is precisely to shed light on the relationships between work, training, and professionalization. This project stems from a symposium held in July 2019 at the Université de Toulouse Jean Jaurès as part of the conference of the *Réseau Éducation et Formation* (REF).

This thematic issue aims to confront the various recent works in these fields. In this perspective, the issue brings together articles that can contribute to current debates, highlight the variety of fields, theoretical, and conceptual frameworks mobilized by researchers working in these areas, and to question the methodological aspects of conducted research.

The following questions are at the heart of the contributions:

What are the theoretical and methodological approaches mobilized to study the relationships between work, training, and professionalization?

What principles guide the selection of concepts and methods used?

What postures do researchers in this field adopt?

A first article by Souâd Zaouani-Denoux and Richard Wittorski studies the fact that these relationships refer to a certain number of socio-professional and scientific issues. Analyzing them amounts to answering three questions: what are the main concepts used? what are the main theories developed? what are the methodological approaches, levels, and analytical frameworks adopted to examine, explain, and understand these relationships according to the investigated fields?

In her article, Isabelle Celeri then posits the hypothesis that the research interview can impact the professional development of trainee teachers by revealing processes at the heart of the articulation of training – work – professionalization. Thibault Coppe, Simon Enthoven, Virginie März, and Isabel Raemdonck present a theoretical reflection on the articulation between work, training, and professionalization by proposing a case study for which the relationship between these three themes is particularly tenuous, that is the case of second career teachers. The article by Maria Grullon, Carine Nassif-Gouin, Nathalie Trépanier, Marie Thériault, and Francisco Loiola shares a reflection on professionalizing training in a university context according to an enactive approach to cognition. Corinne Hahn and Christophe Vignon offer the results of a study that, by linking management sciences and education sciences, enabled the elaboration of a professionalization mechanism intended for apprentices in a Master of Management. Samira Mahlaoui and Jean-Paul Cadet demonstrate the relevance of an activity-based approach to professionalization by indicating its variety of applications and its focus on the experiences and autonomy of participants, via the intersection of two studies. Solveig Fernagu proposes the capabilities framework to better understand the approaches, modalities, practices, mechanisms, or situations of professionalization, and to question the ability to professionalize.

Marion Paggetti's article shows how the analysis of a type of inquiry can contribute to the intelligibility of the relationships between work, training, and work professionalization. Elzbieta Sanojca and Emmanuel Tribu suggest that the key moment of the construction of one's professionalism occurs at an intimate individual level. Their results point to a more social use of the intimate that leads to elucidate the professional part of individuation. Marie-Eve Skelling Desmeules invites us to better understand the multiple experiences of professionalization in the circus arts field in the light of the theory of activity. Joris Thievenaz illustrates how John Dewey's psycho-philosophical theory of experience constitutes a heuristic approach to understand the relationships between work and the training of individuals by and within an activity. Lastly, Marilou Bélisle and her colleagues are interested in teachers' conceptions regarding the professionalization of teachers following training in the field of health.

SOUÂD ZAOUANI-DENOUX ET RICHARD WITTORSKI

# TRAVAIL, FORMATION ET PROFESSIONNALISATION : ENJEUX ET CONFIGURATIONS SOCIALES, CADRES THÉORIQUES ET ÉCHELLES D'ANALYSE

SOUÂD ZAOUANI-DENOUX *Université Paul Valéry Montpellier 3*

RICHARD WITTORSKI *Université de Rouen Normandie*

**RÉSUMÉ.** L'article s'intéresse aux relations entre travail, formation et professionnalisation. Sont examinés les changements qui ont présidé à leur émergence. Ensuite sont présentées les principales configurations de liens entre ces trois notions qui alimentent les débats actuels et permettent de les comprendre au regard des contextes de leur opérationnalisation. Le texte passe aussi en revue les enjeux qui se posent autour de ces liens, les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés pour les appréhender et les interpréter. L'article prend ainsi la forme d'une revue de la littérature existante. En conclusion sont dégagées quelques « idées force » partagées par les multiples pratiques et recherches liées à ce domaine.

**WORK, TRAINING, AND PROFESSIONALIZATION: ISSUES AND SOCIAL CONFIGURATIONS, THEORETICAL FRAMEWORKS AND LEVELS OF ANALYSIS**

**ABSTRACT.** This article looks at the relationship between work, training, and professionalization. It examines the changes that have led to their emergence. It then presents the main configurations of links between these three concepts, which fuel current debates and make it possible to understand them in terms of the contexts in which they are operationalized. The issues surrounding these links and the theoretical and methodological frameworks used to understand and interpret them are also reviewed. The article thus takes the form of a review of the existing literature. It concludes with a number of “key ideas” shared by the many practices and research projects in this field.

**P**enser les relations entre travail, formation et professionnalisation passe probablement par l'examen de quelques caractéristiques des changements qui ont présidé à leur émergence que nous proposons d'appréhender dans un premier temps. Présenter, ensuite, les principales configurations des liens entre travail, formation, professionnalisation qui alimentent les débats actuels permet

de les comprendre au regard des contextes de leur opérationnalisation. Estimer leur poids en tant que question vive renvoie à un certain nombre d'enjeux socioprofessionnels et scientifiques qui seront précisés. Les analyser, c'est entreprendre de répondre à trois questions : quels sont les principales théories ou les principaux concepts convoqués? Quels sont les approches méthodologiques, niveaux et cadres d'analyse adoptés pour examiner, expliquer et comprendre ces rapports selon les terrains investigués? Nous l'évoquerons dans un quatrième temps. Enfin, nous verrons qu'au-delà de cette diversité des cadres théoriques et de la multiplicité d'approches méthodologiques et les nombreux terrains investigués, quelques tendances fortes apparaissent s'agissant des résultats de recherche disponibles.

### *1. L'intérêt pour le travail, la formation et la professionnalisation*

Les relations entre travail, formation et professionnalisation font l'objet depuis une vingtaine d'années d'une attention quasi permanente et consensuelle, tout à la fois au sein des univers professionnels et économiques ainsi que dans les sphères de l'éducation, de la formation, de l'apprentissage et du développement des compétences, sans oublier les milieux scientifiques et sociaux. Cet intérêt est la conséquence de plusieurs évolutions majeures parmi lesquelles les transformations historiques de la division du travail de formation qui s'est caractérisée par le basculement du « tout pratique » vers le « tout théorique » et ensuite, après la massification de la scolarisation, par l'introduction des périodes d'apprentissages en milieu professionnel (stage, alternance, système dual, etc.). Une deuxième évolution concerne l'institutionnalisation progressive de la formation à côté de la culture de l'enseignement suivie du développement de la culture de la professionnalisation (Barbier, 2005; Zaouani-Denoux, 2002). Les changements de la société, les mutations économiques et l'intellectualisation du travail avec le passage de prescriptions fermées vers des prescriptions ouvertes réclament des apprentissages plus opérationnels et fortement contextualisés et mettent au centre des débats les liens entre formation, professionnalisation et apprentissage professionnel. Le coup de projecteur porté sur les compétences et sur la nécessité de leur développement en accordant une importance à l'action professionnelle qui n'est plus réduite à une exécution de prescription, interroge également ces rapports. Au-delà de compétences d'action (savoir, savoir-faire), les individus sont invités à développer des compétences de gestion de l'action (Wittorski, 1997), et ceci ne peut être que le fait d'une contribution du travail, de la formation dans une visée de professionnalisation.

Flexibilité, autonomie, initiative, adaptabilité, employabilité, mobilité, transition, compétitivité sont des termes omniprésents dans les discours des acteurs des différentes sphères (éducatives, professionnelles, économiques, politiques, etc.) et traduisent de fortes attentes sociales en termes de compétences nouvelles et un intérêt grandissant pour l'« économie du savoir ». Disposer de professionnels compétents qui seront les acteurs majeurs autant que les principaux moteurs

de cette économie du savoir et de la société dans laquelle elle s'inscrit réclame des apprentissages plus opérationnels, fortement contextualisés nécessitant des dynamiques qui articulent et associent travail, formation et professionnalisation. Découlent alors de ces exigences la mise en place de nouvelles manières d'agencer et d'organiser les apprentissages professionnels et systèmes de formation, visant le développement et/ou la transformation des compétences des opérateurs dans et par des environnements eux-mêmes en transformation (Astier, 2008). On assiste alors au développement de dispositifs professionnalisants qui tendent à articuler « l'acte de travail, l'acte de réflexion sur le travail et l'acte de formation » (Wittorski, 2011).

Ces évolutions et leurs conséquences confirment la centralité du travail (Zaouani-Denoux, 2014) dans toutes les composantes du système d'activité des sujets. Certains diront même, dans la vie sociale (Dejours, 2003). Cette centralité des activités de travail est particulièrement en phase avec l'actuelle focalisation sur les rapports entre professionnalisation, travail et formation. Comme nous venons de le voir ces rapports sont déterminés par de nombreuses transformations les impactant. De cela résulte l'existence de différentes configurations et multiples combinaisons de leur organisation que nous allons parcourir.

## ***2. Les enjeux liés à l'étude des rapports entre travail, formation et professionnalisation***

Mettre en objet les liens entre travail, formation et professionnalisation renvoie aussi à un certain nombre d'enjeux socio-professionnels et scientifiques.

### ***2.1. Des enjeux socio-professionnels relatifs à la « fabrication de futurs professionnels » par la formation mais aussi par le travail***

Il s'agit là de la production de professionnalités au sens d'expertises, de savoirs spécifiques à des domaines d'intervention particuliers. Elles passent souvent, mais pas seulement, par les systèmes d'éducation et de formation ou par les apprentissages dans les situations de travail.

À cet endroit, on peut constater que les attentes sociales sont grandissantes pour l'ensemble des pays du globe, notamment depuis les accords de Lisbonne et Bologne en Europe et suite aux recommandations que promeuvent les organismes supranationaux (OCDE, UNESCO, FMI, Banque Mondiale, BIT, etc.) demandant notamment aux systèmes éducatifs et de formation de professionnaliser davantage leur offre de manière à préparer au mieux les individus aux métiers et professions nécessaires à la compétitivité économique.

Elles sont tout aussi pressantes via les différentes lois de la formation professionnelle continue en France avec l'introduction d'une orientation forte à la référentialisation et aux compétences pour organiser les dispositifs de professionnalisation des individus. Ici, les débats sont vifs concernant les places

données respectivement aux situations de travail et aux situations de formation avec en arrière-plan des points de vue différents concernant à la fois la nature de l'expertise utile à développer chez un nouveau professionnel (compétences ou savoirs?) et les espaces légitimes de leur développement (situation de travail ou situation de formation?). Ces débats sont particulièrement marqués dans des travaux relevant des champs des sciences de l'éducation, de la formation des adultes, de la psychologie du travail et de l'ergonomie (notamment l'analyse du travail et l'analyse de l'activité). L'approche des apprentissages professionnels se diversifie et se complexifie avec la nécessité de prendre en compte le caractère apprenant de l'activité. L'enjeu de prise en compte des situations de travail et des situations de formation est donc ici de première importance.

### ***2.2. Des enjeux relatifs à la conception des rapports entre travail, formation et apprentissage***

Traditionnellement, l'acte de formation conçu comme un moment de production de savoirs et de capacités hors situation de travail est précisément dissocié de l'acte de travail. Les deux sphères de la formation et du travail étant séparées, le premier produit des savoirs et capacités dont on postule implicitement qu'ils sont transférables et transférés dans la seconde. Avec le développement de l'apprentissage en situation de travail et la référence graduellement de plus en plus forte à la professionnalisation, le schéma habituel est largement remis en cause.

On s'aperçoit par exemple que la formalisation orale ou écrite des pratiques assure une articulation étroite entre le champ du travail et celui de la formation. Ces dispositifs d'analyse des pratiques conduisent donc à concevoir les rapports entre formation et travail comme étant d'avantage synchrones et simultanés plutôt que successifs.

### ***2.3. Des enjeux scientifiques liés à un effort de conversion de concepts d'abord sociaux en concepts scientifiques***

Si le rapprochement entre travail et formation ainsi que la professionnalisation relève au préalable d'intentions sociales, dans quelles conditions peut-il devenir un enjeu et un objet scientifique? Selon nous, les enjeux théoriques de la professionnalisation semblent relever, d'une part, d'une meilleure compréhension des mécanismes de transformation des personnes dans l'action ou en situation de travail et des interactions entre sujet et action et d'autre part, d'une conceptualisation plus forte des notions utilisées dans les actions de professionnalisation ou visant des apprentissages professionnels. L'une des questions de recherche que pose la professionnalisation, entendue comme développement professionnel des individus, est effectivement celle de la compréhension des modalités concrètes d'apprentissage ou de transformation des personnes en cours d'action. Plus généralement, cette question renvoie à celle des rapports existants entre les sujets et leurs actions. Plusieurs travaux relèvent aujourd'hui de cet enjeu comme nous l'évoquerons en deuxième partie de ce texte

Le deuxième enjeu théorique concerne, selon nous, la façon de penser les notions et les concepts utilisés dans les actions de formation, de travail et de professionnalisation. Il s'agit donc ici de repérer les débats théoriques concernant les notions, concepts caractérisant les effets de l'action (reconnus comme participant du développement professionnel des individus), à savoir les notions de « compétence, d'identité, de savoirs, d'apprentissages professionnels », pour l'essentiel. Ces mots désignent des réalités plus ou moins fuyantes à l'analyse et constituent d'abord des construits sociaux pour l'action et non des concepts scientifiques, ce qui a des incidences sur la manière de les étudier. A cet endroit, Barbier et Galatanu (2004) parlent d'« ambiguïté fonctionnelle » pour désigner « l'usage de notions floues ou polysémiques par des acteurs sociaux aux intérêts très divers » (p. 152). La sémantique accompagnant la formation et la professionnalisation est donc une « sémantique d'intervention sur l'activité humaine » (Barbier et Galatanu, 2004, p.152)<sup>1</sup>.

En raison de ces enjeux, étudier les liens entre travail, formation et professionnalisation renvoie donc à des débats qui peuvent être vifs entre les milieux du travail et les milieux de la formation et à des questions qui sont loin d'être anodines. Pour faire simple, qui a la main sur le développement des apprentissages professionnels? Est-ce d'abord du ressort de l'expérience produite au travail, dans l'ici et maintenant de la conduite de l'activité professionnelle? Ce qui a, par exemple, conduit le MEDEF<sup>2</sup> à affirmer en 2000 que les compétences sont l'affaire de l'entreprise (Chatzis et al., 1995)? Ou est-ce d'abord de la responsabilité de la situation de formation organisée souvent dans un autre espace-temps que celui du travail en train de se faire? Ces questions sont loin d'être insignifiantes et poser ainsi, une réponse consensuelle pourrait être de dire que la responsabilité est partagée ou conjointe entre travail et formation. Pourtant, l'histoire récente des dispositions législatives à l'égard de la formation professionnelle continue, par exemple en France, montre que le débat n'est pas tranché.

### ***3. Différentes configurations de liens travail formation professionnalisation : de la séparation à l'intégration***

Les déclinaisons de ces configurations varient selon les acteurs, les points de vue, les enjeux mais aussi les moments, les périodes, les régions et les cultures (Astier, 2009). Pour n'évoquer que celles qui alimentent les débats actuels, nous retrouvons quatre configurations.

#### ***3.1. Séparation du travail, de la formation et de la professionnalisation***

Dans cette configuration, la formation et le travail sont conçus comme deux entités parfaitement étrangères l'une à l'autre, entre lesquelles nulle collaboration n'est possible ni souhaitable<sup>3</sup>. Pour autant, le travail n'est pas considéré comme n'ayant pas besoin de préparation mais la question de la professionnalisation comme celle de la qualification sont totalement ignorées. Le travail est envisagé comme ne pouvant poser que des problèmes prédéfinis pour lesquels les

procédures constituent autant de réponses (Astier, 2009). Travailler consiste pour l'opérateur à s'ajuster à la situation. La formation réduite à « la simple mise au courant » Friedman (1964, p. 144) se charge de la construction et du développement des compétences spécifiques ou transversales qui permettent de traiter les situations. Le taylorisme constitue un exemple de cette configuration.

### ***3.2. L'articulation travail, formation et la préparation au métier<sup>4</sup>***

Dans cette conception, la formation est considérée comme une conséquence des exigences du travail. Elle a pour fonction d'assurer les apprentissages qui permettront aux nouveaux et aux novices de se doter des prérequis nécessaires pour développer leur agir, connaître le métier et apprendre le travail. Le travail est le principal référent de la formation et de la préparation au métier. L'image que véhicule le métier de lui-même donne lieu à l'élaboration de dispositifs permettant l'acquisition et l'apprentissage des connaissances, des habilités, des façons de faire et des valeurs associées requises par son exercice. Le compagnonnage fournit une illustration de cette conception.

### ***3.3. Travail, formation et professionnalisation : relation et distanciation***

La prise en compte de plusieurs facteurs (exigences des apprentissages, santé et sécurité des apprenants, qualité de la formation, mobilités des salariés, etc.) conduit à l'émergence de cette conception qui sépare travail, formation et professionnalisation, tout en veillant à ce que chacune de ces entités se réfère à l'autre. Dans cette représentation, la formation professionnalisante nécessite des univers scientifiques et académiques qui concourent à un enseignement professionnel en relation avec le travail mais qui a lieu à distance du travail. Ces milieux « à part », sont des lieux du développement des savoirs et des techniques, didactisés afin d'en faciliter l'appropriation par les novices (Astier, 2009). L'apprentissage, l'alternance, le système dual et certains dispositifs de professionnalisation, pour ne citer que les plus connus constituent des configurations où les apprenants circulent entre univers de formation et univers de travail et illustrent la possibilité de concevoir la participation structurée de chacun des lieux selon sa logique, ses valeurs et son histoire. Ceci n'est pas sans renvoyer à l'histoire de la création des diplômes professionnels comme mise en place progressive de ces contextes pour apprendre écartés du travail ou aux travaux de Bank (2016) et plus particulièrement sa conception de la complémentarité. Cette orientation est au centre des débats vifs qui opposent les tenants des pédagogies intégratives ou de la continuité (Guile et Griffiths, 2003; Malglaive et Weber, 1983; Moore et Workman, 2011) et les partisans des pédagogies de la discontinuité (Bank, 2016; Charlot, 1995; Lerbet-Séréni et Violet, 1999; Tapia, 1994; Tynjälä, 2008; Zaouani-Denoux, 2020). On souligne juste que dans cette configuration une attention forte est accordée à la qualification et à la professionnalisation.



### **3.4. Travail, formation et professionnalisation : relation d'intégration**

Cette configuration est très liée au succès de la notion de compétence et son installation, tant dans le champ de la formation que du travail et par conséquent à l'émergence de la notion de professionnalisation en complément de celles de travail et de formation. Ici la professionnalisation est perçue comme processus continu de production de compétences et de transformation des individus en lien avec les changements incessants de l'environnement social, économique et politique. L'intérêt pour la professionnalisation aura comme conséquences le développement des dispositifs articulés entre eux, combinant travail, formation et intention de professionnalisation qui s'inscrivent tous dans la problématique de la compétence et de son développement. La formation intégrée au travail ou la Formation en Situation de Travail (FEST) ou l'Action de Formation en Situation de Travail (AFEST) ou « *Workplace Learning* » sont autant de dispositifs qui opérationnalisent cette combinaison.

A travers cette présentation non exhaustive des différentes configurations qui ont émergé à des moments différents sans que nous ne puissions les cantonner ni à des moments ni à des étapes, nous voyons bien qu'il existe plusieurs configurations des relations entre travail, formation et professionnalisation vecteurs d'innovation dans la situation contemporaine (Astier, 2009). Elles constituent une base à laquelle se réfèrent les acteurs de la formation et les gestionnaires des ressources humaines pour élaborer divers dispositifs mixtes agencés de manière novatrice selon les besoins identifiés et les objectifs poursuivis. Le choix de telle ou telle conception dépend des contextes de leur mobilisation et de leur recours mais aussi des enjeux en présence.

### **4. Diversité des cadres théoriques pour étudier les rapports entre travail, formation et professionnalisation<sup>5</sup>**

Nous pouvons repérer plusieurs « traditions » de travaux s'intéressant à l'étude des rapports entre travail, formation et professionnalisation. Ces « traditions » étant souvent elles-mêmes plurielles concernent pour l'essentiel, dans le champ de l'éducation, de la formation professionnelle, technique et des adultes la façon dont l'activité déployée à l'occasion du travail (à son poste de travail) et de la formation (en tant que novice) conduit, indépendamment ou de façon liée à la production d'apprentissages contribuant au développement des personnes engagées dans cette activité.

#### **4.1. Des travaux sur l'apprentissage-développement dans / depuis l'exercice du travail, de l'activité**

Un premier ensemble de travaux s'intéresse à la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages voire de développement professionnel. Comme le dit Champy-Remoussenard (2005) : « le fait que l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation

des acteurs » (p. 37). On distingue souvent intuitivement plusieurs façons d'apprendre : par l'action (en faisant), ou par l'acquisition / construction de connaissances. Cela renvoie pour partie à la distinction entre les apprentissages formels et informels. Six thèses semblent particulièrement présentes dans les travaux actuels :

*1. L'apprentissage-développement se réalise par une incorporation croissante des compétences nécessaires à l'action et par leur hiérarchisation.*

S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001). Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles « fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles » (Leplat, 2001, p.102). Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques. Il a été décrit par Anderson (1982) qui distingue plusieurs étapes : « à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action, ce qui entraîne, entre autres, l'allègement déjà mentionné de la charge de travail » (cité par Leplat, 2001, p.104) Ainsi, le développement professionnel reposerait sur une incorporation croissante des compétences nécessaires à l'action, au bénéfice d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive de ces mêmes compétences.

*2. L'apprentissage-développement passe par la construction de l'expérience.*

Selon Dubet (2000), nous sommes « sommés », dans nos sociétés modernes, de recourir à l'expérience. Le passage à

l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionnalisation [...] l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes. (Dubet, 2000, p. 78)

L'expérience est donc l'affaire du sujet, qui se débat avec des situations singulières se présentant à lui. L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître. A cet endroit, il existe un débat entre ceux qui pensent que les pratiques très incorporées sont constitutives de l'expérience au même titre que les pratiques dont les individus sont capables de « prendre conscience » (position affirmée par le courant de l'apprentissage expérientiel, par exemple). Ce débat renvoie à la différence entre la conscience pratique et la conscience discursive introduite par Giddens, différence proche des travaux de Ricoeur (1977).<sup>6</sup> Plusieurs conceptions sont identifiables dans les travaux portant sur la construction de l'expérience (Schwartz et Echternacht (2009) et la renormalisation; Mezirow (2000) et l'apprentissage transformateur; Dewey (1967) et la production d'expérience par l'enquête). Elles ont pour point

commun de considérer l'expérience comme une construction subjective à partir des actions réalisées par l'individu.

### *3. L'apprentissage-développement par soi, les autres et les choses.*

Les courants de l'apprentissage informel distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. Galvani (1999) indique que l'autoformation relève plus précisément de trois courants distincts : d'une part, l'approche pédagogico-médiatique de l'autoformation; d'autre part, l'approche socio-pédagogique (Dumazière, 2008) où l'autoformation apparaît comme un fait social massif; enfin, l'approche bio-cognitive (Pineau, 2012) dans laquelle il s'agit d'explorer la formation de soi, comprendre et mettre en œuvre un processus de mise en forme de soi. Pour Pineau, nous apprenons par le contact avec nous-mêmes, avec les autres et avec notre environnement matériel, mais, selon Carré et al. (1997), ces apprentissages ne sont pas automatiques, ils dépendent du sentiment d'efficacité, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'autodirection. Pour Bourgeois (2006), ils sont aussi tributaires du sentiment de pouvoir y réussir et de la croyance en son utilité pour réaliser des buts actuels ou futurs poursuivis par la personne.

Plus largement, les situations quotidiennes sont propices, selon ces travaux, à l'autoformation : bricoler, jardiner, etc. L'art du bricolage et de la débrouillardise renvoie, pour les auteurs, à la *métis* qui est une forme d'intelligence pratique, visant l'efficacité; elle produit de multiples savoirs utiles à la vie : tour de main de l'artisan, ingéniosité, art de se saisir de l'occasion, de l'opportunité (*kaïros*).

### *4. L'apprentissage-développement se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s).*

Les thèses évoquées ici ont pour point commun de considérer que l'étude du couple acteur et situation est essentielle pour comprendre les mécanismes de développement des personnes.

Selon les thèses constructiviste et socioconstructiviste, l'apprentissage est conçu comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement : « l'agent, l'activité et le monde se constituent chacun réciproquement » (Lave et Wenger, 1993, p. 35).

La thèse de la didactique professionnelle, pour sa part, conçoit le développement professionnel comme étant un processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires, de concepts organisateurs de l'action (Pastré s'inspirant de Vergnaud et le prolongeant). Selon cette thèse, un opérateur construit des invariants opératoires dans sa confrontation aux situations professionnelles. Pastré (1999) prend le cas des ingénieurs de centrales nucléaires qui apprennent en formation un « modèle épistémique » de l'installation et qui, une fois en conduite de centrale, en voient l'insuffisance et doivent développer un « modèle pragmatique ». Pastré (1999) propose la notion de concept pragmatique, « des concepts que les opérateurs

mobilisent dans l'action notamment pour faire un diagnostic de régime de fonctionnement de leur machine »<sup>7</sup> (p. 152). Ces concepts pragmatiques sont appris dans les échanges et en situation. Cet auteur développe également la notion de structure conceptuelle de la situation, elle correspond à « l'ensemble des éléments conceptuels, qu'il s'agisse de concepts scientifiques ou de concepts pragmatiques, qui permettent de faire un diagnostic de régime de fonctionnement du système » (Pastré, 1999, p. 24).

Selon les thèses de l'ergonomie cognitive et de l'anthropologie / sociologie cognitive (par exemple, les travaux de Theureau (2000), le développement professionnel passe aussi par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle (les situations d'échanges d'informations dans des équipes de travail, par exemple, dans une équipe de pilotage d'un avion). Pour leur part, Woods et Roth (1988a) parlent de « système cognitif joint » qui permet de retracer le mouvement de l'information et ainsi de décrire les processus cognitifs à l'œuvre en situation d'interaction. Cette notion est également proche de celle de « cognition sociale distribuée » introduite par Hutchins (1988) en anthropologie cognitive.

##### *5. L'apprentissage-développement en devenant un praticien réflexif.*

***Le modèle du praticien réflexif semble de plus en plus omniprésent dès lors que l'on s'intéresse au développement professionnel des individus. Selon ce modèle, professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action.***

Nous constatons que le recours à l'activité réflexive par des individus à propos de leurs pratiques professionnelles est grandissant. Ces dispositifs reposent souvent sur l'intention de transformer le sujet en un « praticien réfléchi » (en référence aux travaux d'Argyris et Schön, 1989), capable de développer un regard sur ses pratiques en vue de s'adapter plus rapidement à des contextes de travail qui changent. De ce point de vue, c'est probablement dans la « flexibilisation » des personnes en accompagnement de la flexibilité du travail que réside l'enjeu de ces dispositifs.

Ainsi, dans des champs très divers tels que le travail social, l'éducation, l'industrie, des dispositifs d'analyse de pratiques apparaissent. Leur ingénierie repose souvent sur l'engagement d'un travail de réflexion rétrospective par rapport à l'action et parfois même anticipatrice (il s'agit alors, pour les participants, de proposer de nouvelles pratiques satisfaisant de nouveaux critères de travail). La formalisation orale (groupe d'analyse de pratiques) ou écrite (écriture sur la pratique) correspond à la production d'énoncés parfois appelés des savoirs d'action.

Dans un contexte de formation et dans un but de professionnalisation, l'écriture sur/pour l'activité mise en œuvre est également sous-tendue par le paradigme de la réflexivité. Il en va ainsi des mémoires professionnels, des portfolios dans les formations par alternance et du recours aux histoires de vie en formation.

#### 4.2. Des travaux sur la professionnalisation

Le concept de *professionnalisation* fait l'objet d'une élaboration théorique d'abord en sociologie, anglo-saxonne en premier lieu puis européenne, s'intéressant à la « fabrication des professions ». A gros traits, dans les pays anglo-saxons, une sociologie des professions s'est peu à peu constituée à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle dans l'intention de rendre compte (parfois en prenant position) de la façon dont des groupes d'individus partageant les mêmes activités s'organisaient dans des contextes de marché libre pour obtenir une place reconnue et acquérir une autorisation d'exercer. Un débat fort traverse alors ce champ entre les *fonctionnalistes* (Parsons) et les *interactionnistes* (Hugues); les premiers militant pour une certaine définition « idéal-typique » de la profession et les seconds insistant sur l'idée qu'une profession est d'abord à saisir dans une dynamique de construction sociale mue par des enjeux de reconnaissance.

Dans les pays dans lesquels la place de l'état et d'une régulation centrale des activités est traditionnellement beaucoup plus forte (pays du vieux continent pour l'essentiel), les enjeux collectifs ne sont pas les mêmes et les dynamiques de mise en reconnaissance des activités professionnelles ne mobilisent pas les mêmes logiques. Des travaux se déploient alors en Europe, d'une part en réaction avec les approches anglo-saxonnes jugées peu valides pour caractériser un certain nombre d'activités professionnelles ne relevant pas de professions libérales (voir notamment les travaux de Bourdoncle (1991) s'agissant des activités enseignantes) et, d'autre part, des recherches en continuité avec des approches interactionnistes s'intéressant aux dynamiques internes et externes des groupes professionnels (Dubar, 2011) puis Demazière (2008), par exemple.

Le champ de la sociologie du travail a également mis en avant, notamment en France et en Belgique, de nombreux travaux critiques sur la progression et l'utilisation du lexique de la professionnalisation par les entreprises (les mots compétence, performance, autonomie, responsabilité, etc.) en lien avec des questions d'organisation, de prescription et d'évaluation du travail. Stroobants (1993), Dugué (1994) et d'autres insistent ainsi sur l'idée que la professionnalisation rejoint, par ailleurs, un appel grandissant aux compétences au service des nouvelles normes de travail. Selon Dugué (1994) les enjeux consistent à faire admettre la flexibilité. Pour Stroobants (1993), l'adaptabilité permanente génère une individualisation de l'évaluation qui conduit, selon Linhart (2009), à resserrer le contrôle. De ce point de vue, la professionnalisation est perçue comme étant au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes.

Le champ de la formation, enfin, s'est plus récemment emparé du mot, du fait de son introduction massive, depuis la fin des années 1990, dans les discours et les textes internationaux, européens et nationaux régissant la formation professionnelle. Les travaux qui y sont menés concernent pour l'essentiel l'analyse des tendances d'évolution conjointe du travail et de la formation et le

repérage des logiques nouvelles d'articulation travail-formation à l'œuvre dans les démarches de formation dites professionnalisantes. Ainsi, des conceptualisations sont proposées pour « lire » les dispositifs de travail et de formation proposés à des fins d'apprentissage-développement des personnes. Par exemple une grille d'analyse des voies de la professionnalisation combine situation de travail et situation de formation, mettant en évidence plusieurs « figures » (Wittorski, 2016) : l'apprentissage depuis la conduite de son activité « en train de se faire » (figure de la formation sur le tas), l'apprentissage par aller-retour entre conduite de l'activité et ressources puisées dans l'environnement susceptibles d'orienter cette activité (figure de l'alternance travail-formation, de l'apprentissage en situation de travail et du système dual), l'apprentissage par le développement d'une analyse rétrospective ou anticipatrice à propos de l'activité réalisée (figure de l'analyse de pratiques), l'apprentissage par la réalisation d'un « pas de côté » à l'aide d'un tiers (figure de l'accompagnement); l'apprentissage par incorporation de savoirs nouveaux (figure de la formation magistrale).

### ***5. Échelles d'analyse et démarches méthodologiques mobilisées pour l'intelligibilité des liens entre travail, formation et professionnalisation***

Au regard des différents travaux et recherches sur le sujet, la lecture du travail, de la formation et de leurs liens avec la professionnalisation, semble s'inscrire dans une posture à la fois explicative et compréhensive. Les approches mobilisées sont souvent adossées à des cadres théoriques permettant d'appréhender les contextes organisationnels, les situations professionnelles dans leur complexité et de saisir le détail de l'activité du sujet (Barbier et Durand, 2003). Cela n'est pas sans susciter une réflexion sur le statut de la production de connaissance tout autant dans le champ des activités scientifiques que dans celui des activités professionnelles (Wittorski, 2007; Zaouani-Denoux et Mazalon, 2018). L'intelligibilité des rapports qu'entretiennent ces trois concepts renvoie à plusieurs dimensions, dynamiques et considérations. L'échelle d'analyse choisie (macro, meso, micro)<sup>8</sup>, l'objet d'étude (facteurs, variables, processus, etc.) retenu ainsi que sa temporalité (courte, moyenne, longitudinale), la visée de recherche (compréhensive ou explicative), le cadre théorique et l'espace du réel désigné pour produire des savoirs, influencent les choix méthodologiques du chercheur. Différents travaux portant sur ces rapports recourent à de nombreuses techniques et méthodes pour comprendre et expliquer ce qui se joue dans les rapports entre apprendre, travailler et se professionnaliser. De leur côté les recherches sur les dispositifs qui articulent travail et formation dans une visée de professionnalisation, formation en alternance, système dual, formation intégrée au travail (Barbier et al., 1996; Clenet, 1998; Olry, 2000; Veillard, 2009; Zaouani-Denoux, 2006) ou sur les processus de professionnalisation et du développement des compétences (Bourdoncle, 1991; Jonnaert, 2011; Wittorski, 2007) ont adopté différents niveaux d'analyse. Ils ont investigué différents terrains<sup>9</sup> et font appel à des approches quantitatives à l'aide de grandes enquêtes par questionnaire<sup>10</sup>, à des approches qualitatives à l'aide d'entretiens, d'observations in situ, de monographies ou

d'études de documents sur des temporalités courtes, moyennes ou longues et parfois au sein d'un terrain précis<sup>11</sup>.

Partant du principe que « l'analyse de sa propre action » peut permettre une prise de conscience de l'acteur, comme affirmé par Pastré (2011), un grand nombre de chercheurs se référant aux théories de l'activité accordent une primauté au recueil des propos de l'acteur à partir des traces de son activité. Cette orientation permet selon ces courants d'accéder à et de saisir ce qui spontanément se donne à voir de l'action mais également la part imperceptible de l'activité et de récupérer des données précieuses pour comprendre, analyser et accéder à l'action productive et constructive du professionnel ou du novice. Le chercheur peut ainsi appréhender les buts et les intentions poursuivis, les choix retenus, les stratégies déployées pour les atteindre, les ressources organisationnelles, les savoirs mobilisés, le rôle des collectifs professionnels, la gestion des inédits rencontrés et les apprentissages réalisés.

Dans leur revue de littérature nationale et internationale basée sur l'analyse de 255 articles, Gaudin et Chaliès (2015) constatent que la démarche méthodologique adoptée majoritairement par les chercheurs de ce courant combine souvent observation en situation réelle, enregistrement vidéo au moyen d'une ou plusieurs caméras, l'organisation de séances de confrontation simple ou croisée aux traces de l'activité : selon l'orientation du cours d'action (Theureau, 2010) et le recueil des verbatim de la confrontation aux traces vidéo de l'activité. Le choix d'utiliser l'auto-confrontation a une double finalité. Il s'agit à la fois de recueillir des données à visée de recherche et d'aménager des espace / temps propices à la formation des acteurs (Olry et Vidal-Gomel, 2011; Yvon et Durand, 2012) en supportant ses questionnements et ses interactions avec les situations. D'autres chercheurs privilégient l'analyse clinique des pratiques professionnelles (Blanchard-Laville, 2011) ou les entretiens d'explicitation (Faingold, 2011a; Vermersch, 1994, 2003).

De leur côté, les chercheurs anglo-saxons (Billet, 1994, 2003, 2008; Eraut, 2004; Fuller et Unwin, 2003; Guile et Griffiths, 2003; Wenger, 2005) du courant de l'apprentissage en situation de travail dit « *Workplace Learning* » en s'intéressant à l'interaction entre facteurs organisationnels et caractéristiques des individus (Billett, 2001) ont investigué différents terrains de formation, d'apprentissage en situation de travail ou en cours d'emploi au sein de nombreux secteurs professionnels : industrie, artisanat, secteur médical, etc. Leurs approches méthodologiques combinent des grandes enquêtes par questionnaire, de l'observation, des entretiens et s'inscrivent dans des temporalités longues ou moyennes.

*En conclusion, au-delà de la polyphonie apparente, des idées-forces se dégagent*

De l'ensemble des pratiques et des recherches dans ces champs se dégagent de nombreuses configurations de liens entre travail formation et émergent des conceptions et des définitions de la professionnalisation fort différentes en ce qu'elles ne concernent pas les mêmes objets ni les mêmes finalités, voire en ce qu'elles installent des controverses.

La conception même des liens entre travail et formation fait l'objet de points de vue différents dans les travaux qui existent, citons ici par exemple les débats entre la didactique professionnelle, la clinique de l'activité, l'ergologie, les courants interdisciplinaires de l'action située ou celui de l'apprentissage sur la place du travail. Ces débats reposent souvent sur des conceptualisations différentes des liens entre activité, travail et apprentissage. Sur le plan théorique, la notion de professionnalisation paraît également plurivoque selon qu'elle concerne la reconnaissance sociale d'une profession, les nouvelles attentes adressées aux individus par les milieux du travail, le rehaussement de la qualité d'une formation, ou le développement professionnel d'un individu.

Les débats conceptuels sont souvent sous-tendus par des questions sociales qui conduisent à des prises de position contrastées dans les communautés de recherche concernées : quelle est la place et l'intérêt des dispositifs professionnalisants mobilisant des situations de travail et/ou des situations de formation? Accompagner les changements organisationnels? Mieux répondre aux besoins économiques? Entretenir des compétences ou en développer de nouvelles? Apporter une première socialisation professionnelle ou une qualification? Quels sont les effets de ces dispositifs sur la professionnalisation des apprenants et sur leurs apprentissages professionnels?

Sur un autre plan, ces dispositifs peuvent-ils, sans risque de confusion, répondre à la fois aux attentes organisationnelles et aux dynamiques de transformation voire aspirations d'émancipation des personnes?

L'intelligibilité des liens entre ces trois notions reste par ailleurs dans la plupart des cas influencée par le paradigme de référence des chercheur(e)s (Geay, 1999). Au-delà de cette pluralité, un consensus semble se dégager. La mobilisation ou le recours aux situations de travail en formation (alternance travail / formation, système dual, action de formation sur la place du travail, AFEST) sont perçus par plusieurs chercheurs (Billett, 2009; Cornathon-Roche, 1999; Olry et Masson, 2012; Wittorski, 2007; Zaouani-Denoux, 2002, etc.), par les pouvoirs publics et par les acteurs de la formation et du travail comme une voie d'accès à la professionnalisation.

La professionnalisation, dans son lien avec le travail et la formation, définie comme processus de construction de compétences mais aussi de connaissances, et savoirs reconnus comme faisant partie de la profession choisie (Wittorski,



2007), fait l'objet de recommandations internationales et nationales très présentes depuis la fin des années 1990.

À un niveau formel, les analyses montrent que les objectifs de professionnalisation visés par les dispositifs combinant travail et formation mettent spécifiquement en avant :

- le développement des compétences transversales;
- le changement personnel, conjuguant un processus d'apprentissage, d'adaptation et un processus d'intégration à un système;
- la nécessité de former de manière permanente au plus près des réalités du travail en tenant compte du besoin en compétences d'une part et des injonctions de rationalisation et de maîtrise des coûts de formation liés à la crise économique, d'autre part.

#### NOTES

1. Selon Barbier, ces notions sont marquées « axiologiquement » (valeurs), elles sont investies d'intérêts d'acteurs, « elles fonctionnent en réseau et en interaction, une notion en appelant une autre » (opus cité, p. 38). « Utilisées directement et dans leur usage courant, ces notions peuvent donc difficilement servir comme concepts interprétatifs dans le cadre d'une recherche en intelligibilité », « du fait de leur ambiguïté fonctionnelle, de leur contenu axiologique et de leur caractère mobilisateur pour l'action » (opus cité, p. 39).
2. MEDEF est le Mouvement des entreprises de France. Le MEDEF est une organisation patronale fondée en 1998, représentant des chefs d'entreprises français.
3. Théories de la complémentarité (*Theorie der Komplementarität der Bildung*) développée par Jongbloed (1998) vont dans ce sens.
4. On parle plus de préparation au métier que de professionnalisation. L'usage relativement récent du vocable professionnalisation émerge à la suite de la substitution de la notion de compétence à celle de qualification et comme conséquence d'un certain nombre de changements et d'attentes sur lesquels ne nous reviendrons pas ici.
5. Cette partie est largement inspirée d'une précédente publication et en reprend quelques extraits en les prolongeant : Wittorski (2007).
6. Ricoeur différencie l'identité idem (l'expérience est une somme, un répertoire de souvenirs, de connaissances : dans un passé clos) et l'identité ipse (l'expérience est une élaboration, une activité, qui reprend chaque action nouvelle pour transformer les ressources antérieurement construites, l'expérience est dans le présent de l'énonciation et de l'évocation, et ne se manifeste que dans sa transformation et sa mobilisation éventuelle pour une action future).
7. Le concept de bourrage est pris comme exemple. « Un concept pragmatique est défini par une relation de signification qui comporte deux étages : il y a d'abord une relation entre un signifiant observable et un signifié de nature conceptuelle, deuxièmement il y a une relation de référence entre l'ensemble signifiant / signifié et la situation dans son ensemble » (Pastré, 1999, p. 19).
8. Macro correspond à la politique de la division du travail de formation ou à la démarche socio-historique, méso correspond au niveau institutionnel, des dispositifs et organisations et micro concerne les acteurs en situation d'action.
9. Il en va ainsi du programme réalisé sur plusieurs années au sein de six grandes entreprises par le pôle de recherche (CRF-CNAM) sur les nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail, impliquant un collectif de chercheurs et de praticiens appartenant

à différentes institutions (Barbier et al., 1996). On peut aussi mentionner l'important travail accompli par les chercheurs du laboratoire Trigone dans le cadre d'un projet de recherche-action mené pendant une dizaine d'années au sein de la région Nord Pas-de-Calais (Beauvais et al., 2007).

10. Les travaux de Bank (2016) à l'échelle de la Saxe en Allemagne qui a mobilisé pendant plusieurs années des enquêtes de grande envergure auprès de l'ensemble des partenaires agissant dans le système dual y compris les apprenants.
11. Le travail mené par Perret, Perret-Clermont et leurs collaborateurs dans une école technique du jura suisse relève de ce type de démarche méthodologique. Ces chercheurs se sont intéressés aussi bien : aux évolutions du contexte professionnel et des référentiels de formation à l'échelon national; à la façon dont la politique et l'organisation de l'établissement ont changé en interaction avec son environnement institutionnel et professionnel; aux pratiques des professeurs, mais aussi aux différents facteurs organisationnels locaux; aux interactions; aux motivations. Les auteurs utilisent la métaphore du « forage en un terrain précis » pour qualifier leur travail qui permet de « saisir toute l'épaisseur des questions qui s'y posent » (Perret et Perret-Clermont, 2001).

## RÉFÉRENCES

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1989). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey Bass.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17, 63-69. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0063>
- Astier, P. (2009). Travail et formation. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 733-748). PUF.
- Bank, V. (2016). Die Theorie der Komplementarität der Bildung zwischen Spekulation und Selbstverständlichkeit. *Pädagogische Rundschau*, 70(5), 501-516.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. Dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 121-135). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Berton, F. et Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* L'Harmattan.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., et Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. *Alternances en formation, raisons éducatives*. De Boeck.
- Billett, S. (1994). Situated Learning — A workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2) 112-130.
- Billett, S. (2001b). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Allen and Unwin.
- Billett, S. (2003). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39-58.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des Adultes* (p. 37-63). PUF.

- Blanchard-Laville, C. (2011) Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), 131-147.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants, analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 65-120). L'Harmattan.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. PUF.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(8), 9-50.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. ESF.
- Chatzis, K., Coninck, F., et Zarifian, P. (1995). L'Accord A. Cap 2000 (L) : la « logique compétence » à l'épreuve des faits. *Travail et emploi*, 64, 35-47.
- Clenet, J. (1991). *Contribution à l'étude des changements vécus dans le système éducatif* [thèse de doctorat inédite]. Université François-Rabelais.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance, être formé et/ou se former*. L'Harmattan.
- Cornathon-Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Éducation permanente*, 140, 35-50.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. INRA Editions.
- Demazière, D. (2008), L'ancien, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi*, 101, 41-54.
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). PUF.
- Dubar, C. (2011). Les mutations de la socialisation professionnelle. *Journée d'étude ARIFTS-Ponant*, 14 octobre.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). PUF.
- Dugué, É. (1994), La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté, *Sociologie du travail*, 94(3), 273-292. <https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2175>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Faingold, N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans M. Hatano et G. Le Meur (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 111-155). L'Harmattan.
- Faingold, N. (2011b). L'entretien du décryptage du sens. Le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter*, 92.-
- Friedman, G. (1964). *Le travail en miettes*. Gallimard.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue française de pédagogie*, 128, 25-34.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video use in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Guile, D. et Griffiths, T. (2003). A connective model of learning: The implications for Work Process Knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Hutchins, E. (1988). The technology of Team Navigation. Dans J. Galagner et al. (dir.). *Intellectual teamwork: The social and technological foundations of cooperative work* (p. 199-221). Erlbaun.

- Jongebloed, H.-C. (1998). Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. Dans H.-C. Jongebloed, H.-C. (dir.), *Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip* (p. 259-286). bajOsch.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation & Formation*, 296, 31-43.
- Lave, J. et Wenger, E. (1993). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat et M. Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Octares.
- Lerbet-Séréni, F. et Violet, D. (1999). Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 17-24.
- Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres ?* Seuil.
- Malglaive, G. et Weber, A. (1983). École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of Transformation theory. Dans J. Mezirow, et Associates (dir.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (p. 3-33). Jossey-Bass.
- Moore, T. et Workman, B. (2011). Work based learning: Creative, imaginative and flexible approaches. *International Journal of Learning*, 17(12), 67-80.
- Olry, P. (2000). *La gestion des composantes temporelles pour se former au travail*. Thèse de Sciences de l'Éducation. Cnam.
- Olry, P. et Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Éducation permanente*, 193, 63-78.
- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Dossier Formation et Conception*, 8(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Pastré, P. (1999). Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences. Dans Club CRIN (dir.), *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 141-164). Les cahiers du club CRIN.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. PUF.
- Perret, J.-F. et Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pineau, G. (2012). Histoire de vie et formation de soi au cours de l'existence. *Sociétés*, 118, 39-47.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. CNRS.
- Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps : revue interdisciplinaire*, 6, 31-37.
- Stroobants, M., (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Éditions de l'université de Bruxelles.
- Tapia, C. (1994). *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*. Les éditions des organisations.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. Dans Centre de Recherche sur la Formation (dir.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). PUF.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage. Dans M. Durand et L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (p. 125-156). PUF-
- Vermersch, P. (1994, 2003). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

- Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Éducation permanente*, 188, 5-11.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation ; textes fondamentaux*. PURH.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Presses Universitaires de Laval.
- Woods, D. D. et Roth, E. M. (1988a). Aiding human performance II: From cognitive analysis to support systems. *Le travail humain*, 51, 139-172.
- Woods, D. D. et Roth, E. M. (1988b). Cognitive systems engineering. Dans M. G. Helander (dir.). *Handbook of human computer interaction* (p. 150-165). Elsevier.
- Yvon, F. et Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. De Boeck.
- Zaouani-Denoux, S. (2002). Entre formation et éducation, émergence d'une culture de la professionnalisation. *Cahiers de psychopédagogie curative et interculturelle*, 1-2, 120-129.
- Zaouani-Denoux, S. (2006). Itinéraire propre et itinéraire prescrit dans la gestion personnalisée de l'alternance. *Éducation permanente*, 166, 189-198.
- Zaouani-Denoux, S. (2014). Apprendre en stage : situations de travail, interactions et participation. *Éducation et socialisation les cahiers du Cerfee*, 3.
- Zaouani-Denoux, S. (2020). Problématiser les recherches sur l'alternance. Dans D. Lemaître, J. Vannereau et S. Zaouani-Denoux (dir.), *La mise en problème des situations professionnelles* (p. 49-69). L'Harmattan.
- Zaouani-Denoux, S. et Mazalon, E. (2018). La mobilisation de la psychologie sociale pour saisir les processus en jeu dans l'alternance. Dans S. Denoux et E. Mazalon (dirs.), *La formation en alternance, diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (p. 227-240). L'Harmattan.

SOUÂD ZAOUANI-DENOUX est maître de conférences, habilitée à diriger les recherches en sciences de l'éducation à l'université Paul Valéry Montpellier 3 en France. Ces recherches portent sur la formation professionnelle en alternance et les apprentissages en situation de travail. [Souad.denoux@wanadoo.fr](mailto:Souad.denoux@wanadoo.fr)

RICHARD WITTORSKI est Professeur des Universités à l'Université de Rouen. Ses travaux portent sur les rapports travail formation et la professionnalisation dans des milieux d'activité variés. [Richard.wittorski@univ-rouen.fr](mailto:Richard.wittorski@univ-rouen.fr)

SOUÂD ZAOUANI-DENOUX is a senior lecturer in education at Paul Valéry Montpellier 3 University in France. Her research focuses on alternating vocational training and on-the-job learning. [Souad.denoux@wanadoo.fr](mailto:Souad.denoux@wanadoo.fr)

RICHARD WITTORSKI is University Professor at the University of Rouen. His work focuses on work-training relationships and professionalization in various workplace environments. [Richard.wittorski@univ-rouen.fr](mailto:Richard.wittorski@univ-rouen.fr)

# L'ENTRETIEN DE RECHERCHE : UN RÉVÉLATEUR DU VÉCU DES LIENS TRAVAIL/FORMATION POUR DES STAGIAIRES EN ALTERNANCE ET SES EFFETS SUR LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

ISABELLE CELERI *Université de Rouen Normandie*

**RÉSUMÉ.** L'entretien apparaît comme un outil méthodologique privilégié dans de nombreux dispositifs de recherche ou de formation. Nous l'avons utilisé dans le cadre de notre travail doctoral pour mettre en lumière des temporalités dans la construction identitaire professionnelle d'enseignants stagiaires en alternance. Si l'entretien de recherche a une visée euristique pour le.la chercheur.se, quelles incidences produit-il sur l'interviewé.e? Les discours produits lors des entretiens nous ont permis d'accéder au vécu des alternants dans le processus de professionnalisation qu'ils traversent et ont éclairé la façon dont ces derniers articulent travail et formation. Nous montrerons que les échanges ont également fait émerger le sens de certaines situations pour les formés et nous posons l'hypothèse que l'entretien de recherche a ainsi contribué à leur développement professionnel.

**THE RESEARCH INTERVIEW : A REVELATION OF THE EXPERIENCE OF WORK/  
TRAINING LINKS FOR TRAINEES IN SANDWICH COURSES AND ITS EFFECTS ON  
THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**ABSTRACT.** The interview is a privileged methodological research tool. We applied it in the context of our doctoral work to shed light on the temporalities in the construction of the professional identity of trainee teachers. If the research interview has a heuristic aim for the researcher, what impact does it have on the interviewee? The discourse produced during the interviews enabled us to gain access to the experiences of the work-study students in the process of professionalization and shed light on the way in which they articulated work and training. Because our results indicate that the exchanges also brought out the meaning of certain situations for the trainees, we hypothesise that the research interview thus contributed to their professional development.

L'entretien est un outil méthodologique privilégié dans de nombreux dispositifs de recherche ou de formation avec des visées fort différentes. Dans le cadre d'un dispositif de recherche, l'entretien apparaît comme un espace-temps singulier au sein duquel le.la chercheur.se sollicite un échange avec l'enquêté.e dans une visée euristique et compréhensive (Blanchet, 2005; Glady, 2008; Kaufmann,

1990) dans un dispositif de formation professionnelle, l'entretien peut avoir comme objectif d'aider le formé à conscientiser des processus à l'œuvre dans son activité (Vermersch, 2017) et/ou de former des « praticiens réflexifs » (Schön, 1993) dans une logique de professionnalisation.

Dans le cadre de notre travail doctoral, nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif pour tenter de mettre en lumière les temporalités d'une construction identitaire professionnelle ou, pour mieux la nommer, des composantes professionnelles de l'identité, chez des enseignants stagiaires du premier degré français inscrits dans un dispositif de formation en alternance. Nous avons décidé de situer notre travail dans un paradigme constructiviste (Le Moigne, 1995) – l'individu se construit à travers ses expériences et dans les interactions sociales – et dialogique – la parole et l'interaction permettent l'émergence d'un discours révélateur de processus professionnels ou identitaires à l'œuvre.

Dans le présent article, nous verrons que l'entretien de recherche, en révélant le vécu du.de la formé.e, nous permet d'éclairer de façon relativement inédite son rapport au travail et à la formation et les effets de ces derniers sur sa professionnalisation. Nous posons l'hypothèse que l'entretien de recherche peut être par ailleurs un outil de développement professionnel pour les stagiaires dans la mesure où, via les discours produits, il révèle des processus au cœur de l'articulation formation – travail – professionnalisation dans le cadre d'un dispositif de formation en alternance. En analysant quelques extraits d'entretiens, nous tenterons de voir si le discours « extraordinaire » produit lors des échanges (Bourdieu, 1993) et les « co-productions de sens » qui s'y réalisent (Demazière et Glady, 2008) permettent le développement pour l'enquêté.e d'une « abstraction réfléchissante » au sens de Piaget reprise par Vermersch (2017) et un développement que nous pourrions qualifier de professionnel. Nous nous appuyons également sur ce que déclarent les stagiaires interrogés sur les entretiens auxquels ils ont participé et sur la perception qu'ils ont des transformations professionnelles dont ils ont pu prendre conscience.

#### L'ENTRETIEN, UN « CONTENANT À EXPÉRIENCE SUBJECTIVE » (VERMERSCH, 1998)

La littérature scientifique sur le thème de l'entretien comme méthodologie de recueil de données dans les démarches de recherche est riche. Demazière et Glady (2008) indiquent que « les premières conceptions de l'entretien comme méthode » ont été réalisées dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (p. 5) et signalent que « les conduites d'enquêtes révèlent le cadre épistémique et la visée de connaissance ou d'intervention liée à l'objet » (p. 7), dans le cas des Sciences de l'Éducation et de la Formation, pour nous, une visée compréhensive. La démarche qualitative révèle également le « cadre épistémique » du.de la chercheur.se, fondé dans notre cas sur un paradigme constructiviste et dialogique (Demazière et Glady, 2008; Le Moigne, 1995) plaçant le.la formé.e au centre. Si les auteurs soulignent certaines

faiblesses méthodologiques de l'entretien (Palmade, 1988), tous s'accordent sur la richesse « heuristique » des productions discursives obtenues (Blanchet, 2005). En se centrant sur le discours de l'acteur.rice, la démarche qualitative permet de faire émerger le « sens impliqué et créé » pour l'individu (Vandenberghe, 2006, p. 56) et l'objectif pour le.la chercheur.se est « de saisir des données relatives aux perceptions des acteurs locaux, de "l'intérieur" » (Miles et Huberman, 1994, p. 6, cités par Vandenberghe, 2006, p. 56), dans notre cas, de mettre au jour la façon dont les stagiaires s'emparent, vivent, traversent les dispositifs / processus de professionnalisation qu'ils parcourent et la conscience qu'ils ont des effets professionnels produits par l'alternance travail / formation.

Les différentes techniques d'entretien laissent à l'enquêté.e plus ou moins de liberté dans ses réponses. Dans l'entretien semi-directif, l'enquêté.e dispose d'une relative liberté pour répondre et structurer son discours et sa pensée (Ruquoy, 1995), et Michelat (1975) souligne que, du degré de liberté laissé à l'enquêté.e, dépend la « profondeur » socioaffective de ce dont il peut témoigner. Même si, à l'inverse de l'entretien thérapeutique, l'entretien de recherche ne vise pas une prise de conscience chez le.la formé.e, il n'en demeure pas moins possible que des « incidences des entretiens de recherches sur les personnes » puissent survenir (Bulea Bronckart et Bronckart., 2012, p. 134). La finalité de l'entretien de recherche est bien principalement de produire, à travers les discours produits, une « connaissance objectivante d'un problème » et « l'élaboration d'un savoir socialement communicable et disputable » (Blanchet, 2005, p. 84) et pour le.la chercheur.se, de viser la « production d'une connaissance à un niveau d'élaboration qui dépasse le témoignage pour s'inscrire dans une visée de généralisation » (Glady, 2008, p. 62).

Si l'entretien de recherche permet d'accéder aux représentations des individus, il permet peu d'accéder à leurs pratiques « réelles » (Ruquoy, 1995). Dans le cas qui nous occupe, c'est bien le vécu des rapports travail / formation et ses effets dont les stagiaires témoignent qui est verbalisé. Le discours tenu par les enquêtés.es s'apparente à une « refiguration » de l'activité – au sens de Ricoeur – liée à l'image que l'enquêté.e veut donner de lui.elle-même en tant que professionnel.le. L'entretien offre ainsi à l'enquêté.e, au travers du discours produit, « un nouvel espace d'identification dans lequel se joue l'image à la fois réelle et idéale du professionnel » (Hatano-Chalvidan, 2015, p. 98). En suivant Vygotsky, Nicolas (2015) pose que la médiation de l'intervieweur.se permet « le passage de la pensée intérieure vers l'extérieure » pour l'interviewé.e (p. 3) et propose de considérer l'entretien de recherche comme un « "contenant" à l'expérience subjective » (Vermersch, 1998, p. 2, cité par Nicolas, 2015, p. 2). Mais dans quelle mesure cette « refiguration » (Ricoeur, 2007) produite lors de l'entretien nous renseigne-t-elle sur les processus professionnels et identitaires à l'œuvre chez le stagiaire? Cette « refiguration » est-elle porteuse d'un développement professionnel?



## L'ENTRETIEN, UNE ACTIVITÉ SINGULIÈRE DE PRODUCTION D'UN DISCOURS SUR SOI

### *Un contrat de communication et une alliance de travail propice aux échanges*

Pour Demazière et Glady (2008), la réalisation des entretiens nécessite une négociation entre enquêteur.se et enquêté.e, négociation définissant un « cadre contractuel de la communication » (p. 9). Pour Blanchet (2005) citant Ghiglione (1986), ce contrat initial de communication prend appui sur des savoirs partagés entre enquêteur.se et enquêté.e et, si le contexte d'élocution est favorable, une « alliance de travail » se noue entre eux (Glady, 2008; Palmade, 1988) pouvant aboutir à une réelle « intercompréhension » (Glady, 2008), révélatrice de la rencontre entre l'objectif du.de la chercheur.se et celui de l'interviewé.e.

Il y a alliance de travail lorsque la demande du chercheur de clarifier les processus sociaux et psychologiques en jeu dans le vécu d'une situation sociale rencontre l'objectif du sujet interviewé d'explorer le sens de ce vécu pour s'en dégager (Glady, 2008 p. 70).

Nous posons ici que notre démarche rencontre le désir des enquêté.es de témoigner de leur vécu en formation et au travail et des tensions qui peuvent se nouer dans le processus de professionnalisation qu'ils vivent entre ces deux espaces.

### *Un espace-temps d'interactions porteur de significations*

Demazière et Glady (2008) soulignent que « les pratiques de l'entretien ne sauraient être réduites à un art d'écouter, ou même d'interviewer » mais « relèvent de la co-production, de l'échange, de l'interlocution. » (p. 9) dans un cadre interactionniste asymétrique (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017). L'« interaction d'enquête » qui se déploie lors de l'entretien dépend du positionnement théorique du.de la chercheur.se et semble conditionnée par les « expériences biographiques » et expériences du « récit de soi » des interviewé.e.s (Demazière et Glady, 2008, p. 8).

La situation d'entretien est ainsi un espace-temps de relation dialogique à la fois des discours et des individus (Faïtal et Vieira, 2003). Les interactions favorisent des « co-productions de sens » (Demazière et Glady, 2008, p. 6) et l'entretien peut être défini comme une co-construction singulière des interlocuteurs. Ainsi, « la visée interprétative du chercheur-enquêteur peut favoriser et par conséquent intégrer plus ou moins la production d'une connaissance à destination de l'interviewé et/ou de l'objet de recherche » (Glady, 2008, p. 54) et les relances en cours d'entretiens sont des « offres de sens » qui peuvent soutenir l'explicitation pour l'enquêté.e, à condition, d'une part, de sortir de la « relance miroir » et d'autre part, que l'interviewé.e s'empare de cette offre de sens, la travaille et se l'approprie (Demazière et Glady, 2008). Les « actes de langage » (Rabardel, 1999) qui se déploient dans l'espace dialogique de l'entretien peuvent ainsi servir de « médiation heuristique » du sujet à lui-même (Rabardel, 1999) et l'entretien peut être considéré comme un « artefact » qui peut être « institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action » (Rabardel, 1999, p. 15).

Communiquer en entretien correspond donc à des « activités de reconstruction de significations à effet de reconstruction de sens » pour les individus et ces activités sont « autant de reconstructions de soi offertes à autrui » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 88, cités par Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p. 17). Ce sont ces reconstructions de sens qui sont, selon nous, potentiellement porteuses de transformations identitaires et de développement professionnel.

### *Des productions discursives en contexte inédit*

Selon Bourdieu (1993), l'enquêteur.se offre à l'enquêté.e une « situation de communication exceptionnelle » (p.1407) et permet « l'apparition d'un discours extraordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu » (p. 1407). Cet auteur parle du « bonheur d'expression » de certains enquêtés et d'une « auto-analyse provoquée et accompagnée » (p. 1408). De leur côté, Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017) témoignent du « plaisir narcissique » des interviewé.es à s'exprimer, interviewé.es qui peuvent par ailleurs « formaliser des idées à travers l'échange » (p. 17). Dans ce contexte et cet espace inédits, l'individu peut être perçu à la fois « comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie » (Ricoeur, 2007, p. 231).

Si l'évocation par l'enquêté.e des situations vécues est une « nouvelle expérience » (Beckers et Leroy, 2010), il n'en reste pas moins que le temps dédié à l'entretien ne peut être considéré « comme un temps suspendu, mais au contraire comme un temps ancré dans les réalités multiples des interlocuteurs » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p. 14) et le discours déployé doit être défini comme « une parole délivrée à un moment particulier de face-à-face, pris dans des logiques de postures, de situations, d'énonciation et de contextes propres aux deux acteurs que sont l'interviewé et l'intervieweur » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p. 14). En ce sens, le caractère inédit des échanges peut permettre de faire émerger des représentations et des discours qui sont porteurs de transformations professionnelles à la fois pour l'enquêteur.se et pour l'enquêté.e.

### *L'entretien, un espace de construction de soi?*

L'entretien de recherche peut-il être dès lors un espace de construction de soi pour l'enquêté.e, révélateur d'une identité professionnelle émergente elle-même composante d'un développement professionnel? Pour Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017), c'est le discours qui est produit lors de l'entretien qui est un « espace de production de soi » (p. 13). Ce discours est « un espace de construction identitaire par les représentations sur soi, son activité et son environnement que l'on construit, transmet, discute » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p. 16) et cet espace symbolique constitue « une proposition de mise en scène de soi adressée à autrui » (Hatano-Chalvidan et Lemaître, 2017, p. 17). Blanchet (2005) citant Ghiglione (1986) rappelle qu'avant d'être interlocuteurs, les individus sont « intra-locuteurs » : ce qui est dit à autrui l'est également dit à soi-même. « Dans le cas des entretiens, [...] l'interviewé se parle à lui-même, cherche à se convaincre de ce qu'il est, de ce qu'il pense, ou à se rassurer » (Hatano-Chalvidan

et Lemaître, 2017, p. 16-17), une forme de négociation identitaire en somme (Demazière, 2007; Dubar, 2002). Si c'est par l'interaction avec autrui que peut émerger le soi (Mead, 1963), à quelles conditions la participation à un entretien de recherche entrainerait-elle une prise de conscience pour l'enquêté.e au sens piagétien du terme? Pour Vermersch (2017), c'est notamment la méthode de l'entretien d'explicitation qui permet de développer une « abstraction » à la fois « réfléchissante » au sens de Piaget – l'interviewé.e se représente un contenu qui n'était jusque-là qu'agi et « réfléchi » – l'interviewé.e réfléchit sur son vécu et la représentation de ce vécu. Ainsi, pour Vermersch (2017), la prise de conscience induite par le langage permet d'éclairer le rapport subjectif du sujet à son activité.

### LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, UN « PROCESSUS INTIME ET SOCIAL » (MEAD, 1963)

Dans quelle mesure les effets produits par les échanges lors de l'entretien de recherche sont-ils porteurs de transformations et d'un développement professionnel, en lien avec la construction d'une identité professionnelle? Comment caractériser ces effets ou transformations en lien avec le processus de professionnalisation dans lequel sont inscrits les formés? Nous nous proposons de définir le concept de développement professionnel et de repérer les liens avec le développement des composantes professionnelles de l'identité des individus.

Nous adopterons dans cet article la définition de Wittorski (2007, 2015b) qui qualifie de « développement professionnel » la façon dont les individus se transforment au sein ou hors des dispositifs qu'ils traversent. En ce qui concerne les enseignants, Uwamariya et Mukamurera (2005) classent les travaux de recherche sur le développement professionnel selon deux perspectives : une perspective de « professionnalisation » liée à des apprentissages et une réflexion sur et dans l'action – au sens de Schön (1993) – permettant de construire une professionnalité enseignante, et une perspective qu'elles qualifient de « développementale », qui vise à définir des stades dans le développement professionnel d'un individu en référence à Piaget. En lien avec nos travaux, nous associerons dans cette perspective développement professionnel et construction identitaire.

#### *Un développement professionnel en actes*

Thémines et Tavignot (2019) définissent le développement professionnel comme un « processus d'apprentissage professionnel, caractérisé par les nombreuses transactions ou négociations qui engagent tant la personne au travail et en formation vis-à-vis d'elle-même, que dans ses rapports avec les acteurs qui interviennent auprès d'elle » (p. 22). Dans cette perspective de professionnalisation, ce processus permet, dans le cas notamment des enseignants, d'acquérir les nombreux savoirs et compétences nécessaires à « un bon exercice professionnel » (Day, 1999, p. 4, cité par Thémines et Tavignot, 2019, p. 33). Si le développement professionnel de l'individu renvoie à un « agir professionnel » développé, transformé et maîtrisé lors de la trajectoire professionnelle et personnelle de

l'individu (Frenay et al., 2011), l'entretien de recherche peut-il y contribuer en permettant à l'enquêté.e de revenir sur l'action?

### *Perspective développementale et construction identitaire*

En lien avec la deuxième perspective de Uwamariya et Mukamurera (2005), nous citons Wittorski (2015a) pour qui le développement professionnel peut être défini comme un « processus “intime” (mais également profondément social) de construction de connaissances, savoirs, compétences et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (p. 214). Ce processus est ainsi fortement lié à la question identitaire au travers de l'interaction du sujet avec son environnement de formation et de travail. Selon cet auteur, « les articulations entre professionnalisation (offre des institutions), développement professionnel (dynamique de transformation des sujets) et question identitaire peuvent être étudiées comme des systèmes d'interdépendance étroits, des “configurations” à la façon d'Elias (1987) » (Wittorski, 2015a, p. 229). Nous proposerons en fin d'article une schématisation intégrant ce système dans une nouvelle configuration reliant travail, formation et professionnalisation.

Cet auteur poursuit en indiquant que :

les dynamiques et stratégies identitaires déployées par les individus sont constitutives d'une part, des transformations qu'ils vivent au gré des situations de travail et de formation qu'ils traversent et d'autre part, des discours et injonctions qui leur sont adressés par leurs environnements institutionnels. S'opère alors un “débat” entre le sujet et son environnement qui compose le processus identitaire en jeu (Wittorski, 2015a, p. 229).

Le développement professionnel renvoie donc à la fois au « vécu » de l'individu, mais également à « son activité en contexte » ce qui permet à l'auteur de définir une identité à la fois « vécue » ou « agie » (Wittorski, 2015a, p. 230). Uwamariya et Mukamurera (2005) soulignent l'importance de la subjectivité et des représentations de l'individu dans ce développement professionnel que nous pouvons donc inscrire « sur le terrain d'une construction identitaire professionnelle, individuelle et collective » (Thémines et Tavignot, 2019, p. 38).

### *Dispositif de recherche et développement professionnel*

Quel rôle un dispositif de recherche peut-il jouer dans le développement professionnel tel que nous l'avons défini pour des enseignants stagiaires? Blin (1997) a proposé une conception maïeutique de la recherche, indiquant que cette dernière pouvait accompagner les acteurs dans leur développement professionnel. Si la recherche peut expliquer les processus en jeu en se fondant sur un double paradigme de reproduction sociale et de stratégie des acteurs, elle doit selon Blin (1997) tenir compte également de la subjectivité des individus et des processus mentaux qui les affectent. Pour certains chercheurs, c'est notamment la recherche narrative qui peut être non seulement un outil pour éclairer le développement professionnel, mais aussi un outil de développement

professionnel (Verhesschen, 2006). Ainsi, la part de récits dans nos entretiens de recherche qui ne sont pas au sens propre des entretiens biographiques, une fois replacés par la chercheuse ou l'enquêté.e, dans la trajectoire de vie de l'individu, ont pu contribuer à forger son « identité narrative » au sens de Ricœur, c'est-à-dire à participer à la reconstruction et au maintien de la cohérence du soi (ipse) au travers des expériences vécues.

Sans entrer dans un débat sur l'inaccessible subjectivité du chercheur définie comme un obstacle ou une richesse (Messu, 1990), il nous semble probable que la proximité avec notre objet de recherche – nous sommes formatrice d'enseignants et certain.es interviewé.es sont d'ancien.es étudiant.es – a joué un rôle dans le déroulement des entretiens et les discours qui ont pu y être tenus. La relation de confiance instaurée et le partage, réel ou supposé, d'une identité culturelle commune (Farges, 2017) ont permis à certains stagiaires de se confier et à la chercheuse que nous sommes d'être consciente de sa subjectivité et de sa « sensibilité » au sens de Devereux (1980) et de tenter de « contrôler les modalités de l'interprétation » (Messu, 1990, p. 45). Si la subjectivité du.de la chercheur.se est le « rapport tripolaire constitutif du sujet existant au monde, à autrui et à soi-même » (Malet, 1998, p. 113), nous faisons l'hypothèse que les interactions lors de ces entretiens ont pu contribuer parallèlement à notre propre développement professionnel.

Si l'entretien a une visée heuristique pour le.la chercheur.se qu'en est-il pour l'interviewé.e? À quelles conditions l'entretien produit-il une « connaissance » (Glady, 2008) pour l'enquêté.e, connaissance qui contribue au processus de professionnalisation dans lequel il.elle est inscrit? L'entretien joue-t-il un rôle dans le développement des compétences professionnelles ou dans la perception de soi en tant que futur.e professionnel.le des stagiaires que nous avons enquêté.es? Que nous révèle-t-il de leur vécu des rapports formation / travail et de ses effets sur leur professionnalisation dans la configuration dont ils font l'expérience?

## MÉTHODOLOGIE ET PREMIÈRES ANALYSES

Les analyses développées dans cet article sont forcément partielles puisque fondées sur le choix de quelques entretiens significatifs à nos yeux à ce jour et seront à réexaminer une fois que la totalité des entretiens du corpus sera transcrite et analysée.

### *Contexte de la recherche*

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons suivi 15 fonctionnaires stagiaires en formation en alternance, du début de leur formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) après leur réussite au concours, au début de leur première année post-titularisation. Le dispositif de formation prévu pour les lauréats du concours de recrutement de professeurs des écoles dans notre académie, élaboré en partenariat entre l'université intégratrice

de l'INSPE et les instances académiques, est fondé sur une alternance par rotation de périodes de trois semaines à l'école et à l'INSPE. Deux fonctionnaires stagiaires sont nommés en binôme dans la classe et enseignent à tour de rôle.

Ce dispositif encadré par la loi n°2013-595 de 2013 dite Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, renouvelée en 2019 par la Loi pour une école de la confiance, vise à la fois la maîtrise — il faut obtenir un master pour être titularisé.e — et la professionnalisation des futur.es enseignant.es affecté.es définitivement dans des établissements scolaires à l'issue de leur formation. Nous employons ici le terme de professionnalisation au sens de « professionnalisation-formation » défini par Wittorski (2015b) comme préparation à l'exercice d'un métier et « fabrique d'un professionnel » (p. 33). Cette professionnalisation des futur.es enseignant.es français, fondée sur l'universitarisation de la formation, pose quelques principes phares, comme l'alternance, l'importance de la recherche et le développement de la réflexivité (Schön, 1993).

#### *Une méthodologie de recherche fondée sur une étude longitudinale*

Nos travaux de recherche, toujours en cours, portent sur le repérage des temporalités dans la construction de l'identité professionnelle des stagiaires telles qu'elles sont exprimées dans le discours des stagiaires. Ces discours ont été recueillis lors d'une série de quatre entretiens semi-directifs, du début de leur année de stage au début de leur première année de titularisation.

L'explicitation *pour l'enquêtée* des processus identitaires à l'œuvre dans le cadre de leur formation en alternance n'était pas l'objectif de ces entretiens et une conscientisation ou un développement professionnel éventuellement produits par les échanges seraient des conséquences non voulues de la méthodologie de recherche adoptée. Nous ne pouvons cependant pas exclure que le choix d'une étude longitudinale avec le suivi d'un groupe de stagiaires sur une durée de 14 mois n'ait pas eu un impact sur les stagiaires, en lien avec le caractère répétitif et récurrent de la démarche d'entretien.

Les guides d'entretien ont été conçus avec des questions identiques à quelques variantes près. La structure commune aux guides des quatre passations comportait tout d'abord une première série de questions sur la période qui venait de s'écouler et les événements marquants de cette période afin de repérer d'éventuelles ruptures, puis abordait les différentes composantes de l'identité professionnelle (identité de projet et projet de soi pour autrui, identité agie, identité prescrite et identité pour autrui), mais également le projet de soi en formation, la représentation du métier et les relations en contexte professionnel. Les termes des questions et les thématiques traitées ont pu avoir un effet déstabilisateur pour certains stagiaires qui ont témoigné du caractère inédit de ces questions — « je ne me l'étais jamais posée... » — et nous pouvons supposer que cela a pu avoir un rôle d'ouverture de perspectives nouvelles sur leurs représentations ou leur vécu ou être porteur

d'une nouvelle posture de réflexivité. Le choix adopté pour la conduite des entretiens, avec peu de relances, a abouti parfois à de longs monologues tant le désir de s'exprimer de certains enquêtés était fort, rapprochant de fait notre démarche de celles des entretiens biographiques.

La prise de contact avec les stagiaires a eu lieu à la fin du premier mois de formation afin de laisser aux stagiaires le temps d'avoir une première expérience pratique de l'exercice du métier. Afin de solliciter les stagiaires que nous souhaitions enquêter, nous avons organisé une intervention au début de certains cours dans tous les centres de formation de l'académie entre le 18 septembre 2019 et le 3 octobre 2019 pour tous les groupes. Les enseignant.es avaient été prévenu.es de notre venue et ont parfois fait des commentaires qui ont pu influencer le choix des stagiaires (approbation de notre recherche, commentaires personnels positifs, etc.). Le discours tenu aux stagiaires lors de notre venue, volontairement attractif pour recueillir l'accord d'un maximum de volontaires, laissait clairement entendre que la participation au dispositif de recherche proposé pouvait permettre le développement d'une posture réflexive, posture évaluée dans le référentiel professionnel de compétences des enseignant.es (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013).

De ce fait, nous avons retrouvé dans les discours des enquêtés, lors du premier entretien à la question introductive « Pourquoi avez-vous accepté d'entrer dans ce dispositif de recherche? », des éléments de réponse qui ont été sans doute induits par notre présentation, volontairement axée sur les avantages pour les stagiaires à entrer dans le dispositif de recherche proposé. Les motivations exprimées indiquent clairement qu'une des attentes était centrée sur un étayage susceptible d'être porteur de développement professionnel. Au-delà de soutenir le recherche (cinq stagiaires) ou de disposer d'un espace neutre où la parole peut s'exprimer librement sans jugement (cinq stagiaires), pour sept stagiaires, le dispositif d'entretiens, et donc d'échanges réguliers, leur a semblé porteur d'une aide potentielle : « Échanger, ça me ferait pas de mal » (Gaëlle). Pour cinq d'entre eux, le regard extérieur de la chercheuse allait permettre un retour sur leur pratique forcément bénéfique, voire la possibilité de « répondre à des questions que l'on ne se pose pas » (Christelle). Ce qui transparait dans ces réponses est une vision de l'entretien proche d'une séance d'analyse professionnelle, un positionnement de la chercheuse attendue comme experte dont le regard va éclairer la pratique, des échanges inscrits dans une forme d'accompagnement vécu comme une maïeutique au sens de Paul (2004). La participation aux entretiens semble aux stagiaires une possibilité de « mettre des mots » sur son « ressenti » (Inès et Christelle), de faire « une pause » (Marine) permettant de « faire le point » (Anaïs), ce qui inscrit l'entretien dans la temporalité du développement professionnel attendu en formation. Quatre stagiaires ont témoigné par ailleurs de leur volonté d'aider à « améliorer la formation » pour « aider les suivants » ce qui tend à qualifier leurs propos comme un discours adressé à la formatrice.

Dans le cadre de cet article, nous avons repris certains de nos entretiens afin de tenter de démontrer un effet d'apprentissage ou de transformation chez les stagiaires participant à nos entretiens de recherche. En lien avec les définitions précédentes du concept de développement professionnel, nous nous proposons de repérer dans un premier temps des éléments de discours significatifs, que nous analyserons au regard d'indicateurs de « subjectivation » (Buysse et Vanhulle, 2009) soit des éléments de langage (expressions, position de « parole impliquée ») liés à une conscientisation, une transformation, voire une appropriation en cours d'entretien en lien avec un agir professionnel; mais également avec les transactions / négociations dans les rapports aux autres professionnels et les évolutions des perceptions de soi en tant que futur.es professionnel.les. Ces éléments de discours sont au cœur des interactions travail / formation / professionnalisation et de leurs effets que nous cherchons à mesurer dans le cadre de cet article. Nous analyserons dans un second temps des éléments de déclarations directes des stagiaires sur les transformations professionnelles ou identitaires qu'ils ont perçues.

#### *Le rôle de la question ouverte : un espace dialogique pour réfléchir son agir professionnel*

Lors de la passation du premier entretien (septembre-octobre 2019), par crainte de passer à côté d'une information importante qui n'aurait pas pu être exprimée lors des questions formalisées, nous avons spontanément rajouté une question ouverte en fin d'entretien proposant aux enquêtés de rajouter à leur convenance quelque chose dont ils voudraient témoigner et qui n'aurait pas trouvé sa place dans les réponses aux questions du guide : « Auriez-vous envie de communiquer quelque chose dont nous n'aurions pas parlé? » Cette question a donné lieu à deux types de réponses : dans certains cas, la réponse a été négative, car l'enquêté.e a eu l'impression d'avoir dit tout ce qui lui tenait à cœur; dans d'autres cas, la réponse a pu donner lieu à un long développement lié à un questionnement du.de la stagiaire à ce moment-là.

C'est dans ce cadre que Julien, fonctionnaire stagiaire en reconversion et affecté en maternelle, se lance à la fin du premier entretien (le 5ème pour nous) dans un long développement et pose comme élément problématique de sa pratique la relation aux parents. Il explique :

on a l'impression que dès qu'il y a un problème, faut tirer la sonnette d'alarme et faut en parler au directeur avant qui va... C'est tout de suite une grosse machinerie qui se met en place alors que... Donc, du coup, on veut pas forcément la déclencher [...] pour un élève... [...] Après je sais qu'il y a des CPC [conseillers pédagogiques] qui peuvent nous aider aussi, mais bon, il y en a deux dans la circonscription, est-ce que c'est...? Enfin, bon, on ne les a jamais rencontrés. Après est-ce que je me vois appeler le CPC pour un élève que j'ai [...] un petit peu du mal? Si je dois parler aux parents, je sais pas trop... C'est tout ça est un peu flou pour moi. Je sais pas trop à quel moment on peut faire appel à... Faire appel à la hiérarchie. Parce que souvent on nous



dit « Faut parler, faut parler, faut parler », oui, mais faut parler, mais c'est... Voilà... [...] Et puis de toute façon c'est toujours les parents qui décident, donc c'est vrai qu'il faut parler aux parents quelque part, mais voilà, c'est ce côté-là qui me... C'est peut-être ce côté-là qui stresserait le plus. C'est la relation avec les parents, s'il y a un souci, s'il y a une confrontation liée à un problème, peut-être, ouais..., tout ce côté-là qui est un peu plus stressant....

Les nombreuses hésitations du stagiaire trahissent son désarroi face à la communication qu'il doit adopter face aux parents et à l'institution. L'injonction à parler aux parents renvoie à un discours institutionnel insistant qui laisse le stagiaire en proie à une indécision angoissante : il ne sait quel geste professionnel adopter qui y répond. L'effet de professionnalisation attendu – communiquer avec les parents – n'est rendu possible ni du côté du « terrain » ni de celui des institutions responsables de sa formation.

Il faut noter que l'échange qui se développe avec le stagiaire va questionner notre posture de chercheuse débutante, car nous interprétons le discours du stagiaire comme une demande de soutien témoignant d'une difficulté et malgré notre volonté de garder une posture distanciée, nos questions prennent le tour d'un questionnement de formatrice – dont nous n'avons pas encore cloisonné le rôle – visant à l'aider dans son positionnement professionnel. Après un long échange, Julien finit par s'exclamer : « c'est bien, ça fait une séance de psychologie! »  
Pouvons-nous déduire de cette phrase que notre échange au sujet de la relation aux parents a été pour ce stagiaire porteur d'un développement professionnel? L'échange sur le thème de la relation aux parents était-il utile dans le cadre de notre recherche? Oui, au sens où l'identité professionnelle est une composante de l'identité en lien avec identité pour autrui, dimension particulièrement sensible dans un contexte de formation en alternance pour un professionnel en reconversion (Barbier, 2006; Dubar, 2002; Kaddouri, 2006, 2008, 2019), mais y a-t-il eu confusion des genres, entre une posture de formatrice et une posture de chercheuse en devenir? L'exemple de cet entretien tend à le montrer, un entretien placé très tôt, le cinquième de la première série d'entretiens qui va en compter 21 en septembre-octobre 2019. Nous notons cependant que c'est dans le cadre d'une question ouverte que le stagiaire s'est autorisé à aborder une question personnelle libérée des contraintes des questions plus fermées de l'entretien. Ce serait donc le fait d'aborder librement un questionnement professionnel prégnant pour le stagiaire qui a permis d'aboutir à la sensation, pour lui, d'avoir éclairé et conscientisé son vécu.

### *Mettre en mot sa relation au métier et à la formation*

Lors des entretiens, pour certaines questions, Tiffanie a souvent verbalisé sa difficulté à définir clairement certains éléments du métier ou de la posture enseignante. Au cours du premier entretien, à notre question sur les motivations qui ont présidé au choix de cette formation d'enseignant.e, le dialogue s'installe :

Tiffanie : « Ce choix de métier? Je pense que c'est le contact avec les enfants. Je pense que c'est ça qui m'a attiré vraiment le plus. Ce métier-là, c'est le contact avec les enfants, le fait de leur transmettre des choses, d'avoir un lien particulier avec les élèves. Je ne saurais pas comment vous le décrire... C'est dans ma tête.

Nous : Il y a déjà l'idée de la transmission, du lien avec les enfants, c'est déjà assez clair...

Tiffanie : Oui, après il y a ça, mais il a aussi tout ce qui est l'aspect organisation. Je suis très rigoureuse et très organisée dans ma vie privée et c'est vrai que professionnellement, dans ce métier, il faut être très organisé, très rigoureux dans ses préparations. Donc c'est vrai que, voilà, c'est ce qui me plaît, du coup dans ce métier je le fais.

Nous : Vous avez été attirée par ce côté structuré du métier?

Tiffanie : Voilà, c'est bien encadré!

L'expression « voilà » répétée deux fois, martelée, indique que l'enquêtée précise la définition des caractéristiques du métier qu'elle a choisi. Plus loin, sur la question de l'alternance, elle prend conscience de la temporalité spécifique de cette forme de professionnalisation :

Tiffanie : « le fait qu'il y ait ce système d'alternance, quand on est à l'INSPE, on parle de l'école et, quand on est à l'école, on est totalement à l'école. On a pas le temps de penser à ce qu'il peut se passer, ce qu'on a fait la semaine d'avant à l'INSPE, en fait.

Nous : Du coup, ce que vous me dites c'est que vous êtes tout le temps dans l'école, en fait, même quand vous êtes à l'INSPE...

Tiffanie : Oui, dans le sens où, je me suis peut-être mal exprimée tout à l'heure, mais je pars du principe où que ce soit à l'INSPE ou à l'école, en fait le noyau de notre réflexion c'est l'école. Dans le sens où les cours qu'on a à l'INSPE, c'est dans le but de l'école, pour faire des séquences de français à l'école, des séquences de maths à l'école, de gérer les conflits, de... voilà, c'est ça!

Là encore, l'expression « voilà! » en fin de développement montre bien que la stagiaire a défini plus clairement sa relation au métier et à son projet professionnel — le projet de soi pour soi (Kaddouri, 2006) — et à la temporalité de la formation. Ainsi l'école, lieu du travail, apparaît comme une temporalité « englobante » au sens de Lesourd (2013) par rapport au temps de la formation, même si la formation semble bien contribuer selon cette stagiaire à la professionnalisation dans une interaction asymétrique.

L'entretien révélateur et déclencheur d'une transaction relationnelle à un Autrui professionnel

Thibaut lors du deuxième entretien en février 2020 revient sur le premier entretien que nous avons eu ensemble en octobre 2019 et le témoignage qu'il y avait fait sur la relation difficile avec son binôme, la stagiaire avec laquelle il partage la classe :

Euh, je viens d'y repenser, mais il y a deux fois où j'ai éclaté en sanglots lors de confrontations avec ma binôme. Et la première fois, c'était juste après le premier entretien... [...] Dans l'heure qui suivait l'entretien que nous avons fait donc le... en octobre, je crois. On s'est retrouvés là-bas et je lui ai dit « Mais en fait, j'en ai marre! J'en ai marre vraiment! », je lui ai dit. « Je suis à bout! Je suis à bout de ce que tu m'as fait. Et j'en peux plus. Faut que ça s'arrête tout ça! » et c'est la première fois où j'ai vraiment... Donc il y a vraiment deux moments où j'ai craqué [...] sur ce début d'année. Le premier, c'est à la suite de cet entretien. Je pense que c'est parce que j'ai pu en parler, que j'ai pu sortir ce que j'avais ressenti. Et que du coup, j'avais donné en fait de moi. [...] Quand je suis arrivé là-bas, j'étais arrivé énervé, énervé parce que je me suis rendu compte de tout ce que je vous avais dit. Je me suis dit, en fait, tout ce que j'ai dit, c'est ce que je ressens. Pourquoi je l'ai pas fait? [de lui parler] Donc, je l'ai fait ....

Dans le cas de Thibaut, la participation au premier entretien dont certaines questions portaient sur les relations aux « autrui significatifs » professionnels (Dubar, 2002; Mead, 1963) a permis de révéler les relations complexes et la « transaction relationnelle » difficile avec son binôme avec laquelle il est contraint de partager la classe. Dans la foulée de l'entretien, il prend rendez-vous avec son binôme pour tenter un dialogue et sortir d'une situation tendue. La démarche engagée par Thibaut relève d'une « dynamique de continuité identitaire » que nous pouvons, avec Kaddouri (2006), qualifier de « préservation conflictuelle ». Nous pouvons sans doute considérer que le discours tenu lors de l'entretien a pu contribuer à un « processus d'apprentissage professionnel » que Thémines et Tavignot (2019) définissent comme un processus « caractérisé par les nombreuses transactions ou négociations qui engagent tant la personne au travail et en formation vis-à-vis d'elle-même, que dans ses rapports avec les acteurs qui interviennent auprès d'elle » (p. 22). Dans la configuration qui nous occupe dans le cadre de cet article, le cas de Thibaut met en lumière l'importance du contexte d'affectation et les tensions nées de la mise au travail en binôme proposé.

#### *Un discours adressé à la chercheuse lors du dernier entretien*

Lors du quatrième et dernier entretien de la dernière série, en octobre – novembre 2020, alors que tous les stagiaires de notre corpus ont été titularisés dans l'académie et sont désormais des enseignant.es titulaires, nous avons choisi de placer en conclusion une question sur l'intérêt du dispositif de recherche pour les stagiaires qu'ils étaient l'année précédente. La dernière question de l'entretien était formulée ainsi : « Les entretiens de recherche auxquels vous avez accepté de participer avec moi l'année dernière vous ont-ils été utiles? » Au-delà des réponses de complaisance de quelques stagiaires – comment répondre ouvertement à la chercheuse que le dispositif leur a été parfaitement inutile sans avoir le sentiment de trahir l'alliance de travail préalablement évoquée? – nombreux ont été les stagiaires qui ont répondu longuement à cette question.

Si tous les stagiaires ont témoigné du bien ressenti à pouvoir s'exprimer, leurs réponses, centrées sur quelques thèmes, laissent entendre que la participation aux entretiens a pu être porteuse de développement professionnel pour eux. La nature des questions tout d'abord, dont le caractère inédit a permis aux stagiaires de réfléchir à des aspects différents du métier, notamment sur leur « place » au sein du collectif professionnel alors que certaines questions étaient « redoutées » (Thibaut) ou perçues comme « difficiles » (Océane), car éclairant des zones d'ombre dans le champ professionnel (par exemple, « Quelles sont les attentes des institutions porteuses de l'offre de formation? ») L'organisation temporelle des passations a été vécue comme une mise en perspective propice à un questionnement professionnel – Anaïs souligne que répondre aux mêmes questions sans y apporter les mêmes réponses lui a permis de voir son évolution personnelle – et comme un temps en suspend propice à la réflexion, à un retour sur l'action, mais également à une parole libératrice – Julien s'y autorisait à « vider son sac ». Enfin, les discours produits ont permis de « mettre des mots sur des choses » et de « s'entendre dire » (Florence), de prendre du recul et d'avoir une autre vision de soi. Cette conscientisation a été verbalisée par de nombreux stagiaires. Enfin, deux stagiaires ont mentionné le fait de pouvoir échanger avec quelqu'un d'extérieur à leur lieu d'exercice professionnel et de pouvoir le faire avec « quelqu'un qui comprend ».

Nous terminerons avec l'exemple de Sophie. Lors du premier entretien avec cette stagiaire en octobre 2019, nous lui faisons remarquer qu'elle utilise le terme « compliqué » de très nombreuses fois dans son propos. La stagiaire ne rebondit pas sur cette remarque ce jour-là, mais lors du dernier entretien, en octobre 2020, un an après, elle explique que les entretiens lui ont permis de « se remettre en question professionnellement ».

En fait, ça m'a vraiment marquée le moment où vous m'avez dit que je disais toujours que c'était « compliqué » et je me suis dit, en fait, ça me ressemble pas. J'aime pas quand c'est compliqué. Pour moi, un métier je dois le faire avec plaisir et envie, et quand je disais que c'était « compliqué » tout le temps, c'est ce que je ressentais hein, mais du coup je me suis dit, c'est pas quelque chose pour moi si je le vois comme quelque chose de compliqué. J'arrête parce que c'est pas ce que j'ai envie de me renvoyer en fait comme représentation du métier. Alors qu'aujourd'hui, c'est pas du tout la représentation que j'en ai [...]. Le fait de me l'entendre dire en fait, et que du coup vous me le fassiez remarquer. Parce que je pouvais peut-être le dire avant sans forcément le remarquer, mais à partir du moment où vous me le dites, je me dis, ouais, c'est vrai en fait, j'ai beaucoup dit ça. Faut que j'arrive à changer ça parce que, car me convient pas.

À l'issue de ce quatrième entretien, nous faisons alors le lien avec le deuxième entretien où Sophie a adopté une posture très critique vis-à-vis de l'institution et des pratiques enseignements de ses collègues. Nous comprenons que le projet professionnel de cette stagiaire, lié à son « projet d'identité » (Kaddouri, 2019) est en cours d'évolution – elle envisage même de démissionner – et qu'elle perçoit

à ce moment-là un écart entre ce qu'elle souhaite être et ce qu'elle est (Kaddouri, 2019). Ses propos lors du dernier entretien montrent que nos échanges ont eu un effet sur la perception d'elle-même en tant que future professionnelle et nous apprenons lors de ce dernier entretien que Sophie s'est orientée vers l'enseignement spécialisé à l'issue de son stage.

## CONCLUSION

Les entretiens semi-directifs que nous avons menés nous ont permis d'accéder au vécu de l'alternance et de mettre en lumière de façon inédite les rapports travail / formation / professionnalisation vécus par les stagiaires et leurs effets sur leur professionnalisation. Nous proposons ci-après une (re)configuration provisoire de ces éléments illustrant notre propos.

En laissant l'interviewé.e développer son propos, ces entretiens peuvent être envisagés comme des espaces de construction identitaire porteurs de développement professionnel grâce aux rapports dialogiques et aux coproductions de sens qui s'y produisent. Leur caractère forcément inédit peut rendre possible, à condition que l'enquêté.e s'y soumette, le développement de transactions identitaires porteuses de développement professionnel dans les deux acceptions du terme que nous avons proposé. L'analyse de quelques entretiens de notre corpus a révélé que la participation aux entretiens de recherche avait permis à certains stagiaires de faire évoluer certaines composantes de leur identité professionnelle en développant des processus d'objectivation / subjectivation révélés dans leur discours (Buisse et Vanhulle, 2009). La poursuite de nos travaux de recherche nous permettra d'affiner et d'enrichir nos premiers constats et de soumettre à la discussion des résultats moins partiels.

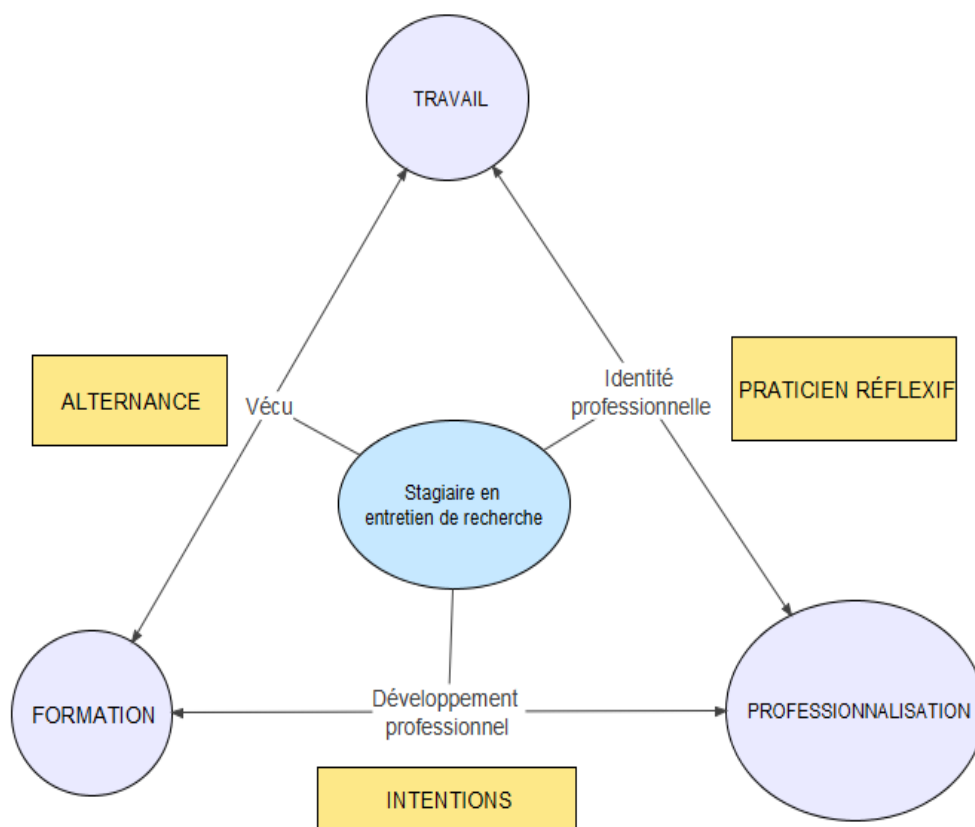


FIGURE 1. *L'entretien de recherche au cœur d'une configuration travail / formation / professionnalisation pour le stagiaire.*

## RÉFÉRENCES

- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villers, et M. Kaddouri (dir), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., et Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?* L'Harmattan.
- Beckers, J., et Leroy, C. (2010, septembre). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Entretiens%20d'autoconfrontation.pdf>
- Blanchet, A. (2005). Interviewer. Dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, et A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (p. 81-126). Dunod.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde* (p. 1389-1447). Éditions du Seuil.
- Bulea Bronckart, E., et Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, 6(11), 131-148. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1780/1151>
- Buyse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11), 225-244. <https://journals.openedition.org/questionsvives/603>
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Palmer Press.
- Demazière, D. (2007). Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois? *Négociations*, 2(8), 73-89. <https://doi.org/10.3917/neg.008.0073>
- Demazière, D., et Glady, M. (2008). Introduction. Pratiques de l'entretien : construction du sens et de l'interaction. *Langage et société*, 1(123), 5-13.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse de la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3<sup>e</sup> éd.). A. Colin.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.
- Faïtal, D., et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Delta*, 19(1), 123-154. [https://www.researchgate.net/publication/26361159\\_Reflexions\\_methodologiques\\_sur\\_l%27autoconfrontation\\_croisee/fulltext/0e605343f0c46d4f0aafa84/Reflexions-methodologiques-sur-l'autoconfrontation-croisee.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/publication/26361159_Reflexions_methodologiques_sur_l%27autoconfrontation_croisee/fulltext/0e605343f0c46d4f0aafa84/Reflexions-methodologiques-sur-l'autoconfrontation-croisee.pdf?origin=publication_detail)
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.farge.2017.03>
- Frenay, M., Jorro, A., et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 108-111. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communicant*. Armand Colin.
- Glady, M. (2008). Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens. *Langage et société*, 1(123), 53-72. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0053>
- Hatano-Chalvidan, M. (2015). « Se dire interdisciplinaire » ou la construction d'une professionnalité scientifique. L'exemple des chercheurs dans le champ des « sciences exactes ». Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 91-111). L'Harmattan.
- Hatano-Chalvidan, M., et Lemaître, D. (2017). *Identité et discours. Approche méthodologique de l'ethos discursif*. Presses universitaires de Caen.

- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, et M. Kaddouri (dir), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-145). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, et M. Vasconcellos (dir), *La question identitaire dans le travail et la formation, contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 174-185). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, 90, 103-115. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2019-1-page-103.htm>
- Kaufmann, J.-C. (1990). L'entretien de recherche et son analyse. *Cahier de recherche du CREDOC*, 6, 9-28. <https://www.credoc.fr/download/pdf/Rech/C6.pdf>
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme, Tome 2 : des épistémologies*. ESF éditeur.
- Lesourd, F. (2013). « Boucles étranges » et complexité des temporalités éducatives. Dans P. Roquet, M.-J. Gonçalves, L. Roger, et A. P. Viana-Caetano (coord.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 41-55). L'Harmattan.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.
- Messu, M. (1990). Subjectivité et analyse de contenu. *Cahier de recherche du CRÉDOC*, 6, 29-50. <https://www.credoc.fr/download/pdf/Rech/C6.pdf>
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1975\\_num\\_16\\_2\\_6864](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1975_num_16_2_6864)
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1994). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2013). *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale : bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013*. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2), 1-22. <https://doi.org/10.4000/rdlc.645>
- Palmade, J. (1988). L'entretien dans le processus de recherche : une technique de rupture. *Connexions*, 52(2), 11-40.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot, (dir.), *Avec Vygotsky* (p. 241-265). La Dispute.
- Ricœur, P. (2007). *Anthologie, textes présentés par Michaël Foessel et Fabien Lamouche*. Le Seuil.
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, et P. de Saint-Georges (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 59-82). Armand Colin.
- Schön, D. A. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Thémines, J.-F., et Tavignot, P. (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Presses universitaires du Septentrion.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar.pdf>
- Vandenberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay, et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 83-64). De Boeck.



- Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans L. Paquay, M. Crahay, et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 199-212). De Boeck.
- Vermersch, P. (1998). Objectivité et subjectivité. Expliciter. *Journal du groupe de recherche sur l'explicitation*, 24, 1-4. [https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/04/24-expliciter-mars\\_1998.pdf](https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2022/04/24-expliciter-mars_1998.pdf)
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue* (9<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2015a). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des Inspecteurs du travail. Dans M. Hatano-Chalvidan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 177-209). L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2015b). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (coord.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain?* (p. 31-42). De Boeck. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2463>

ISABELLE CELERI est formatrice d'enseignant.es à l'Université de Rouen Normandie, docteure qualifiée en Sciences de l'Éducation et de la Formation et chercheuse associée au Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF). Ses recherches portent sur l'identité professionnelle, la professionnalisation, le développement professionnel et les temporalités en formation. [isabelle.celeri@univ-rouen.fr](mailto:isabelle.celeri@univ-rouen.fr)

ISABELLE CELERI is a teacher trainer at the Université de Rouen Normandie, holds a PhD in education and training sciences, and is an associate researcher at the Centre interdisciplinaire de Recherche Normande en Éducation et Formation (CIRNEF). Her research focuses on professional identity, professionalization, professional development, and training temporalities. [isabelle.celeri@univ-rouen.fr](mailto:isabelle.celeri@univ-rouen.fr)

# L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE DEUXIÈME CARRIÈRE : UN PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION PAR ET AU TRAVAIL

THIBAUT COPPE *Université de Groningen*

SIMON ENTHOVEN, VIRGINIE MÄRZ, ISABEL RAEMDONCK *Université Catholique de Louvain*

RÉSUMÉ. Dans cet essai théorique, nous cernons les spécificités de l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière en proposant une réflexion et un appareillage conceptuel qui permettent de la définir comme un processus d'apprentissage par et au travail, ou plus spécifiquement, comme un processus de socialisation au travail. En ce sens, notre contribution participe aux réflexions à propos des liens entre travail, formation et professionnalisation en proposant un cas d'étude pour lequel la formation et les processus de professionnalisation prennent fondamentalement place dans l'activité même du travail. Apprentissage, formation et professionnalisation occurrent dès lors « sur le tas », dans une même temporalité, qui est ici les premiers pas des enseignants de deuxième carrière dans leur nouvel environnement de travail.

SECOND CAREER TEACHERS' PROFESSIONAL INTERGRATION: A PROFESSIONALIZATION PROCESS THROUGH AND AT WORK

ABSTRACT. In this theoretical essay, we identify the specificities of the second career teachers' entry process into schools by proposing a reflection and a conceptualization that define it as a process of learning through and at work, or more specifically as a work socialization process. In this sense, this paper contributes to the reflections on the connection between work, training and professionalization by proposing a case study in which training and professionalization processes are fundamentally situated in the work activity itself. Learning, training and professionalization therefore occur "on the job", in the same temporality, which in this case is the first steps of second career teachers in their new work environment.

La question de la professionnalisation des enseignants, dans son acception relative au développement professionnel (Wittorski, 2007), s'organise autour de réflexions sur les dynamiques d'apprentissage en formation initiale et en formation en cours de carrière (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008), que ce soit, pour cette

dernière via les processus d'insertion professionnelle ou l'exercice du travail tout au long de la carrière (Colognesi et al., 2018). Une double tendance se profile quand il s'agit de professionnaliser les enseignants ou de penser « l'effectivité » des enseignants si l'on se réfère à la littérature anglophone (Darling-Hammond, 2017). D'un côté, la formation initiale a été ou est en cours de réforme dans de nombreux pays de l'Union européenne pour évoluer vers sa mastérisation et donc vers un allongement de la formation et une plus haute qualification de diplomation (Bauer et Prenzel, 2012). De l'autre, une importance accrue est apportée à la dimension collective des activités enseignantes (Tardif et Borgès, 2009), nourrissant aussi une tendance croissante de l'intérêt porté à l'apprentissage « au et par le travail » ou *workplace learning* (Bourgeois et Durand, 2012) des enseignants (Colognesi et al., 2020; Lecat et al., 2019). Cette double tendance peut notamment s'expliquer par les évolutions de la profession enseignante de ces trente dernières années qui amènent à une intensification, une diversification et une complexification de l'exercice du métier (Maroy, 2006). Dès lors, le métier d'enseignant semble se définir de plus en plus comme nécessitant tant une formation initiale de haut niveau qu'un apprentissage continu sur le lieu de travail avec une balance entre ces deux aspects, variant en fonction des politiques nationales (Voisin et Dumay, 2020).

Dans ce texte, nous questionnons la notion de professionnalisation au travers de l'analyse d'un profil particulier d'enseignants de plus en plus présents dans les systèmes éducatifs et pour qui le lien entre travail et professionnalisation est particulièrement ténu, à savoir les enseignants de deuxième carrière. Ils représentent un cas d'étude intéressant étant donné que « la construction de leur professionnalité enseignante semble étroitement liée au processus d'insertion professionnelle » (Perez-Roux, 2011, p. 40). Cette spécificité s'explique notamment par le fait qu'ils répondent à un contexte de crise où le manque d'enseignants sur le marché du travail engendre la mise en place de politiques de flexibilisation des conditions d'entrée dans la carrière (Mathou et al., 2020). En conséquence, ils représentent un cas particulier pour lequel la formation initiale au métier d'enseignant est bien souvent très courte, voire inexistante, avant l'entrée en fonction (McConney et al., 2012; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

L'objectif de cette contribution est d'analyser ce cas d'étude particulier en offrant une réflexion théorique sur le processus de professionnalisation des enseignants de deuxième carrière et en proposant un appareillage conceptuel qui permet de l'interroger. Nous le définissons alors comme un processus d'apprentissage par et au travail ou plus spécifiquement, comme un processus de socialisation au travail, concept que nous mobilisons pour sa pertinence théorique au regard des réalités spécifiques des enseignants de deuxième carrière. Cette contribution prend dès lors place dans ce numéro thématique au sujet des liens entre travail, formation et professionnalisation en proposant un cas d'étude pour lequel la formation et les processus de professionnalisation prennent fondamentalement place dans l'activité même du travail. La situation de travail n'est donc pas ici intégrée dans

un dispositif de formation comme c'est le cas pour la formation en alternance par exemple (Zaouani-Denoux, 2011), mais elle représente un environnement professionnel dans lequel apprentissage / formation et professionnalisation occurrent « sur le tas » (Wittorski, 2008) et dans une même temporalité, à savoir durant leurs premiers pas dans leur nouvel environnement organisationnel.

***Les enseignants de deuxième carrière : une population spécifique en réponse à un problème général***

Les enseignants de deuxième carrière sont une population particulière de professionnels de l'éducation qui se distinguent des enseignants traditionnels, de première carrière, par leur parcours professionnel. Ainsi, ils sont définis comme « des individus ayant été précédemment actifs dans un emploi ou des emplois ne relevant pas de l'enseignement » et ayant décidé de réaliser une transition professionnelle pour devenir enseignants (Berger et D'Ascoli, 2011, p. 117). Cette population d'enseignants est de plus en plus présente dans les établissements scolaires et ce, dans de nombreux systèmes éducatifs. En guise d'exemples, la proportion d'enseignants de deuxième carrière est estimée à approximativement un quart des nouveaux entrants dans la profession aux États-Unis (Redding et Smith, 2016) ; 27% en Angleterre pour le secondaire (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018) ; approximativement 10% en Israël tous niveaux d'enseignement confondus (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018) ; approximativement 40% des nouveaux enseignants pour le secondaire en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Par ailleurs, les enseignants de deuxième carrière représentent une part importante des enseignants au Québec, notamment au sein des programmes de formation professionnelle (Holgado, 2021) et constituent une population grandissante en France notamment via le recours de plus en plus important aux enseignants contractuels (Gautié, 2013).

Cette tendance internationale d'augmentation du recrutement d'enseignants de deuxième carrière est majoritairement attribuée au phénomène de pénurie d'enseignants dont souffrent de nombreux pays (Baeten et Meeus, 2016). En effet, leur recrutement est considéré de manière consensuelle, tant par la littérature scientifique que dans le chef des décideurs politiques, comme un levier d'action pour contrer la pénurie grandissante d'enseignants (Coppe et al., 2021). Dès lors, en réponse au manque d'enseignants sur le marché du travail, s'est mise en place une flexibilisation de l'accès à la profession (Mathou et al., 2020) et de nombreux programmes de certification alternatifs ont vu le jour, ouvrant ainsi de plus en plus la porte des écoles aux enseignants de deuxième carrière (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018).

Les statistiques nationales disponibles sur la proportion de cette population d'enseignants dans nos systèmes éducatifs sont souvent approximatives et ne permettent ni de discriminer l'origine de ces transitants (secteur professionnel précédent) ni leur destination (filière de formation générale ou technique professionnelle) (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018). Néanmoins, on peut noter

qu'il semble y avoir une représentation plus importante d'enseignants de deuxième carrière qui sont porteurs de profils techniques et qui se dirigent vers les filières d'enseignement techniques et professionnelles (Coppe, 2022; Perez-Roux, 2011). Cela peut se comprendre considérant que ces profils d'enseignants sont particulièrement adéquats pour dispenser les cours de ces curricula de formation (Berger et d'Ascoli, 2012) et que ce sont les filières d'enseignement où la pénurie se fait le plus ressentir (OCDE, 2009).

### *Une entrée en fonction complexe*

L'entrée en fonction des enseignants est une période décrite depuis de nombreuses années par les chercheurs en sciences de l'éducation comme un cheminement pavé d'obstacles et de difficultés (Colognesi et al., 2020; Leroux et Mukamurera, 2013). Les enseignants de deuxième carrière ne sont pas épargnés par ces obstacles, voire en souffrent encore plus que leur homologues de première carrière (Haggard et al., 2006; Ruitenburg et Tigchelaar, 2021). Newman (2010) illustre cela en écrivant que pour beaucoup de ces enseignants « beginnings are unacceptably painful » (p. 462). Il existe de nombreuses preuves empiriques que cette population d'enseignants est plus à risque d'abandon de la profession (Tigchelaar et al., 2014). Une étude récente met d'ailleurs en évidence qu'ils sont deux fois plus susceptibles de quitter la profession dans les premières années de fonction que leurs homologues de première carrière (Chambers Mack et al., 2019). Ce constat peut s'expliquer notamment par le fait que ces enseignants particuliers entrent bien souvent dans l'enseignement sans formation pédagogique préalable (Brouwer, 2007), celle-ci étant tantôt suivie en parallèle des débuts en tant qu'enseignant (Deschenaux et Roussel, 2010), tantôt suivie a posteriori dans l'espoir de stabilisation dans la fonction (Coppe et al., sous presse). Cela implique une insertion professionnelle caractérisée par des premières découvertes et un apprentissage de nombreux aspects du métier auxquels ils n'ont pu se confronter avant d'entrer en fonction (Redding et Smith, 2016). Bien qu'étant vraie dans une certaine mesure pour tous les enseignants novices, il s'agit là d'une réalité particulièrement marquée pour ceux de deuxième carrière. Nous faisons référence ici aux aspects pédagogiques, didactiques et de gestion de classe (Baeten et Meeus, 2016), aux dynamiques particulières de collaboration entre collègues enseignants (Cuddapah et Stanford, 2015), à la culture et au fonctionnement organisationnel des établissements scolaires (Haggard et al., 2006), etc. L'apprentissage du métier se fait donc, pour ces enseignants, en grande partie de façon extrêmement informelle, par la pratique quotidienne et l'expérience-même du travail d'enseignant. L'école, au-delà d'être un environnement de travail, devient pour eux, de facto, un environnement de formation et d'apprentissage au travail.

***Une nécessité de penser leur insertion professionnelle avec des cadres conceptuels adaptés***

Les éléments décrits dans les premier et deuxième points de cette section introductive posent deux constats fondamentaux. Le premier est que les enseignants de deuxième carrière représentent une proportion de plus en plus importante de la main d'œuvre enseignante dans un contexte de pénurie rencontré dans de nombreux systèmes éducatifs. Le deuxième est que leur entrée en fonction se caractérise par un processus d'apprentissage très spécifique à leur situation professionnelle, où l'entrée dans le métier et la formation pour le métier sont bien souvent entrelacés dans une découverte du- et au- travail.

Ces deux constats invitent à investiguer davantage l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière et à le faire avec des cadres adaptés à leurs spécificités. Ceci pour outiller des futures recherches empiriques visant à décrire leurs réalités et à mettre en évidence des implications pratiques dont pourraient se saisir les différents acteurs et décideurs de l'enseignement. En effet, au regard de leur taux d'attrition particulièrement élevé, il semble primordial d'agir en vue de l'amélioration du processus d'entrée en fonction de ces enseignants devenus essentiels pour les systèmes éducatifs. C'est d'autant plus important compte-tenu du fait qu'ils deviennent une population d'enseignants qui n'est plus minoritaire alors qu'on ne sait encore que peu de choses sur leur insertion professionnelle (Brindley et Parker, 2010).

Dès lors, l'objectif de cette contribution est d'offrir une réflexion théorique sur l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière dans leur nouvel environnement de travail et de proposer un appareillage conceptuel qui permet d'interroger cette dernière. Nous la définissons alors comme un processus d'apprentissage par et au travail ou, plus spécifiquement, comme un processus de socialisation au travail, concept que nous mobilisons pour sa pertinence théorique au regard des réalités spécifiques des enseignants de deuxième carrière.

## **DEVELOPPEMENT CONCEPTUEL**

***L'insertion professionnelle des enseignants vue comme un processus de socialisation au travail***

La question de l'insertion professionnelle des enseignants est centrale dans la littérature en sciences de l'éducation (Colognesi et al., 2020; Coppe et al., 2020; Dicke et al., 2015). L'intérêt marqué des chercheurs pour cette période fait écho au constat internationalement partagé de la difficulté d'entrée en fonction des enseignants novices (Leroux et Mukamurera, 2013). L'abondance d'écrits scientifiques portant sur le sujet charrie de multiples conceptions de l'insertion professionnelle, approchée alors parfois comme une dynamique de

transformation identitaire (Oruç, 2013), comme un état mesurable relatif au sentiment d'efficacité du nouvel enseignant (Duffin et al., 2012) ou encore comme un processus de rupture entre conceptions du métier et réalités d'exercice de la fonction (Dicke et al., 2015). Elle est également régulièrement explorée au travers des pratiques qui la facilitent, qu'elles soient formelles comme les programmes d'insertion professionnelle (Leroux et Mukamurera, 2013) ou informelles comme les dialogues quotidiens et les partages de conseils et d'expertises entre collègues (Lecat et al., 2019). Ces différentes approches ont le mérite de composer une littérature riche mais ont également pour conséquence de la rendre fragmentée et difficilement synthétisable en une conception consensuelle de l'entrée en fonction des enseignants (Mukamurera, 2010). En outre, les traditions de recherche à propos de l'insertion professionnelle des enseignants ont longtemps porté le regard sur le « faire la classe », laissant parfois de côté les autres facettes liées au travail dans une organisation scolaire<sup>1</sup> (Tang et al., 2016). Or, ces facettes doivent être particulièrement prises en compte dans le cas des enseignants de deuxième carrière puisqu'ils sont bien souvent amenés à découvrir de nombreux aspects du métier lors de leur insertion dans la profession (Cuddapah et Stanford, 2015; Tigchelaar, 2012). De plus, ce champ de recherche s'est traditionnellement intéressé tout particulièrement aux enseignants de première carrière (Brindley et Parker, 2010) alors que nous avons déjà eu l'occasion de souligner à quel point l'insertion des enseignants de deuxième carrière était spécifique.

Ce que l'on sait de l'entrée dans ce nouvel environnement de travail qu'est l'école pour le cas des enseignants de deuxième carrière, nous le notifions à plusieurs reprises dans ce texte, est que c'est un processus aux aspects multiples (Coppe et al., sous presse). D'une part, ils possèdent de nombreuses connaissances acquises dans l'exercice d'une ou plusieurs professions antérieures, mais ils n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour les transmettre à leurs élèves (Tigchelaar et al., 2010). Peu outillés, ils sont parfois surchargés par l'ampleur de la tâche de préparation de leurs cours (Bar-Tal et al., 2019). Également, certaines études mettent en évidence qu'ils se sentent régulièrement dépassés par la gestion disciplinaire de la classe (Baeten et Meeus, 2016), ce qui peut avoir comme conséquence de devoir parfois improviser des leçons à cause de la surcharge de travail (Bar-Tal et al., 2019). D'autre part, de nombreux écrits présentent la complexité de leur processus d'intégration dans l'équipe éducative de l'école en pointant les cliques informelles de collègues régies par des fonctionnements spécifiques (Gordon et Newby Parham, 2019), l'incompréhension face aux comportements perçus parfois comme « peu professionnels » de leurs collègues de première carrière (Lee, 2011) ou encore l'isolement professionnel qu'ils ressentent (Haim et Amdur, 2016). Enfin, les écrits scientifiques présentent également les difficultés qu'ils éprouvent à se familiariser avec l'école en tant qu'organisation. L'ethos de leur établissement scolaire leur semble parfois non-intelligible (Varadharajan et al., 2018). Les schèmes de compréhension du fonctionnement d'une organisation construits par leur histoire professionnelle et personnelle

rentrent souvent en tension avec ce qu'est l'école comme organisation (Coppe et al., sous presse) et cela met à mal leur ajustement à la culture scolaire (Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010). Dès lors, il semblerait que les enseignants de deuxième carrière novices vivent tant des expérimentations complexes relatives au « faire la classe », qu'à l'intégration à la communauté éducative, qu'à la compréhension du fonctionnement entre collègues, ainsi qu'à la familiarisation avec la culture organisationnelle de l'école.

Ainsi, considérant ces aspects multiples inhérents à la découverte du métier par les enseignants de deuxième carrière, nous proposons d'ancrer les réflexions portant sur leur période d'insertion professionnelle dans une conception intégratrice, qui permet d'approcher au mieux les réalités professionnelles d'entrée dans leur nouveau métier sous l'angle de ses différentes facettes. Plus précisément, nous proposons de comprendre ce moment d'entrée dans le métier comme un processus de socialisation au travail (Martineau et al., 2009), que nous définissons exhaustivement dans la section suivante.

### ***La socialisation au travail***

La socialisation au travail est un processus d'apprentissage des « ficelles » du métier (Chao, 2012). Il correspond à un processus d'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes et comportements qui sont nécessaires à l'exercice d'une profession et à la prise de fonction dans une organisation (Cooper-Thomas et al., 2011). Ainsi, la socialisation est en quelque sorte le cheminement du noviciat vers l'état de « travailleur sachant travailler » (Demazière et al., 2019, p.11). Elle se définit également comme « un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle » et fait alors référence à « la professionnalisation des personnes exerçant l'activité » (Wittorski, 2007, p. 81). Historiquement, deux traditions de recherches se sont développées autour du concept de socialisation au travail, cherchant à répondre à deux questions différentes mais essentielles : « À quoi le novice se socialise-t-il ? » et « Comment le novice se socialise-t-il ? ». La première tradition se focalise sur les objets de socialisation et la deuxième sur les facilitateurs de socialisation (Wanberg, 2012). Par objets de socialisation, nous entendons les objets de découverte, d'apprentissage et de familiarisation et par facilitateurs, les dynamiques individuelles, collectives ou organisationnelles qui permettent ces apprentissages.

Bien que les écrits s'accordent sur la définition générale de ce qu'est la socialisation au travail, il n'existe pas de réel consensus quant aux différents objets de socialisation. Chao et al. (1994) présentent la perspective la plus exhaustive dans un écrit qui est encore actuellement considéré comme un article de référence. Ils décrivent six objets de socialisation : la socialisation aux tâches professionnelles, au groupe de travail, au climat micro politique de l'organisation, au jargon de la fonction, aux règles et valeurs de l'organisation ainsi qu'à l'histoire de l'organisation. Pour le métier d'enseignant, quatre de ces objets sont retenus suivant les différentes facettes du métier d'enseignant identifiés dans les écrits des



sciences de l'éducation (Girinshuti, 2020; Mukamurera, 2010) : la socialisation aux tâches d'enseignement, au groupe de travail, au climat micro politique et à l'organisation (Coppe et al., 2020).

À propos des facilitateurs de la socialisation au travail, trois facilitateurs peuvent être identifiés dans la littérature : les tactiques et pratiques organisationnelles, les agents de socialisation ainsi que la proactivité du travailleur (Klein et Heuser, 2008). Les tactiques et pratiques organisationnelles font référence aux dispositifs formels qu'une organisation met en place pour aider les novices à prendre en main leur rôle professionnel (Fang et al., 2011). Les agents de socialisation sont les pairs et collègues au travers desquels les nouveaux travailleurs peuvent acquérir des apprentissages via des discussions et partages informels (Cooper-Thomas et al., 2011; Lecat et al., 2019). La proactivité du novice fait référence à ses comportements et ses initiatives qui lui permettent de se créer des opportunités d'apprentissage (Klein et Heuser, 2008). Ces trois facilitateurs font échos aux écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants présentant par exemple, pour les tactiques et stratégies de l'organisation, les programmes d'insertion professionnelle mis en place par l'établissement scolaire, comme le mentorat ou les entretiens de régulation et d'évaluation formative (Leroux et Mukamurera, 2013); pour les agents de socialisation : l'importance des relations professionnelles avec les pairs dans l'intégration dans le métier enseignant (Colognesi et al., 2020; Moolenaar et al., 2012) ; pour la proactivité individuelle : l'importance du comportement proactif dans le développement professionnel des nouveaux enseignants (Huang et Lai, 2020).

Conceptualiser l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière comme un processus de socialisation au travail permet alors d'être outillé conceptuellement pour porter le regard sur les difficultés qu'ils vivent lors de leur insertion professionnelle. Nous faisons référence supra aux descriptions de ces difficultés que proposent les écrits scientifiques à propos de leur intégration dans leur nouvel environnement de travail. Les multiples aspects explicités sont tant relatifs à des aspects liés au geste professionnel d'enseigner, à l'intégration d'une équipe de travail, au fonctionnement de / avec les collègues et à la familiarisation avec l'établissement scolaire comme organisation particulière. Les obstacles qu'ils rencontrent font ainsi écho aux objets de socialisation et interroger leur insertion professionnelle sur ces bases théoriques permet alors de ne pas inhiber ces différentes facettes de découverte du métier auxquelles ils doivent se familiariser.

De la même manière, il est possible de mettre à l'épreuve les facilitateurs de socialisation, ou du moins certains, pour rendre compte que ce regard conceptuel permet de comprendre pourquoi leur entrée en fonction est si complexe.

Ainsi, alors que tout un pan de la littérature traitant de la socialisation au travail présente les agents de socialisation comme un facilitateur ou vecteur d'apprentissage important, voire comme le vecteur le plus important (Klein et

Heuser, 2008), les enseignants de deuxième carrière semblent peu en bénéficier (Coppe et al., 2023; Haim et Amdur, 2016). Même si ces enseignants valorisent particulièrement les discussions avec les collègues comme source d'apprentissage (Coppe et al., 2022; Csikos et al., 2018), ils relatent avoir peu d'opportunités d'interactions professionnelles et partagent le sentiment d'isolement professionnel qu'ils vivent (Brindley et Parker, 2010; Haim et Amdur, 2016).

Une autre explication qui explique leurs difficultés de familiarisation avec ce nouveau métier concerne les tactiques et stratégies de l'organisation. En effet, la casquette d'expert qui les caractérise a pour conséquence que les écoles ne mettent pas toujours en place des procédures d'intégration des novices, telles que le mentorat (Tigchelaar et al., 2010), et qu'ils sont à tort perçus comme « more experienced within the school environment » (Varadharajan et al., 2018, p. 743). En ce sens, ils bénéficient parfois peu de dispositifs censés favoriser leur insertion professionnelle.

Enfin, en rapport à la proactivité individuelle, une des plus grandes forces attribuées aux enseignants de deuxième carrière est leur maturité professionnelle qui devrait les aider à surmonter les obstacles liés à l'insertion professionnelle dans l'enseignement (Bar-Tal et al., 2019). Au regard des nombreuses difficultés qu'ils vivent, cette maturité professionnelle ne semble pas toujours contrebalancer la difficulté de leur insertion professionnelle même si elle leur permet de surmonter certains obstacles (Baeten & Meeus, 2016).

### ***Modélisation***

Dès lors, nous proposons une modélisation conceptuelle permettant d'interroger l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière en faisant référence tant aux objets qu'ils sont amenés à découvrir et à apprendre, qu'aux grandes catégories de facilitateurs de ces apprentissages. Leur processus de professionnalisation est ainsi marqué par une dynamique d'apprentissage relative aux quatre objets de découverte du métier enseignant et trouve son origine dans trois catégories de facilitateurs dans un processus cyclique prenant cours dans l'exercice du métier (Lacaze, 2007).

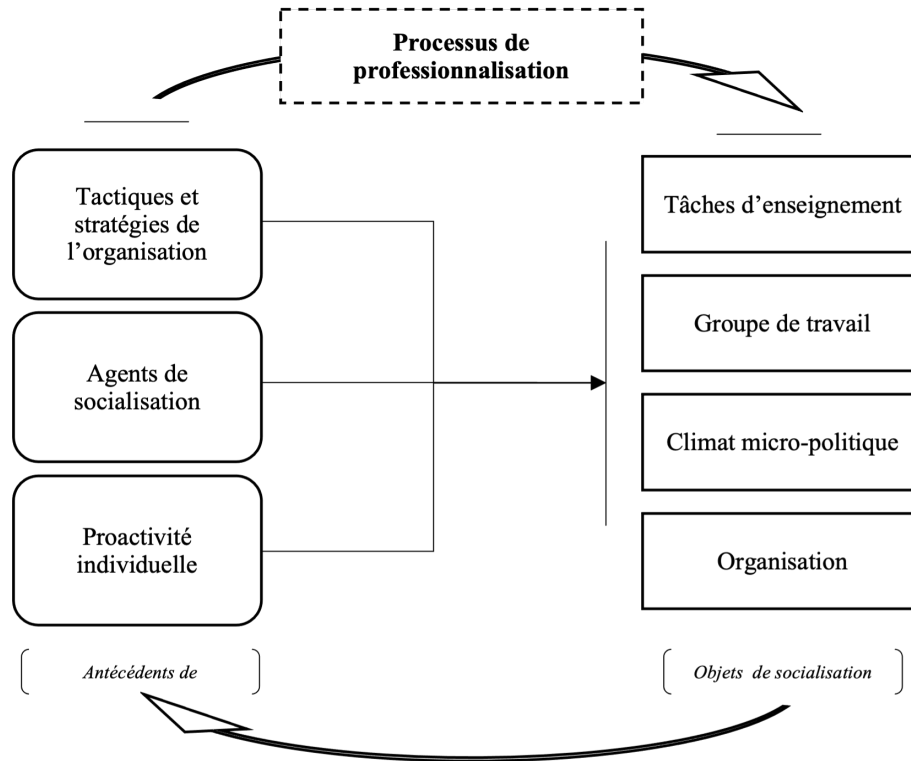


FIGURE 1. Modélisation du processus de professionnalisation des enseignants de deuxième carrière

#### DISCUSSION CONCLUSIVE

En nous penchant sur un moment critique du processus de professionnalisation qu'est l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière (Perez-Roux, 2011), nous pensons avoir ciblé une situation professionnelle au cœur de la question de « l'apprentissage en cours d'action » (Wittorski, 2007, p. 32). En effet, ces enseignants sont bien souvent amenés à découvrir et à apprendre le métier dans le cours de l'action, lors de leurs premiers pas dans la profession. Ils n'ont pas systématiquement de formation pédagogique en amont de leur entrée dans l'école et la suivent parfois en parallèle de leur insertion dans le métier ou parfois plus tard en cours de carrière (Coppe et al., sous presse). Dès lors, pour ces professionnels de l'éducation, formation et travail se situent dans une même temporalité et caractérisent leur insertion professionnelle. Au regard des tendances actuelles des politiques éducatives visant à articuler une formation initiale longue et de haut niveau (cfr. mastérisation) et une formation en cours de carrière (Voisin et Dumay, 2020), ces enseignants se positionnent dans une situation qui, en répondant à l'urgence de la pénurie, les place au cœur d'une contradiction. D'une part, la formation de professionnels hautement qualifiée est vue comme nécessaire pour assumer les responsabilités du métier enseignant,

de l'autre, en réponse à la pénurie, les politiques éducatives ouvrent de plus en plus les portes des écoles à des enseignants avec peu ou pas de formation liée à l'enseignement. Ainsi, l'émergence des programmes de certification alternatives (Paniagua et Sánchez-Martí, 2018) et des politiques de flexibilisation de l'entrée en fonction (Mathou et al., 2020) questionnent les politiques de professionnalisation des enseignants quand par ailleurs, une tendance forte est marquée vers l'allongement de la formation (Bauer et Prenzel, 2012).

Ces politiques de recrutement et de formation « sur le tas » ne sont pas sans conséquences puisque les enseignants de deuxième carrière souffrent d'un taux d'attrition particulièrement élevé dû, entre-autres, à la difficulté de se saisir du métier d'enseignant sans formation consolidée préalable (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2017). En conséquence, cette situation implique un glissement des responsabilités de la formation initiale vers l'école qui, en plus d'être un environnement de travail, doit s'inventer environnement d'apprentissage (Ruitenburg et Tigchelaar, 2021) et doit alors en quelque sorte « assurer la formation initiale » des enseignants de deuxième carrière. Dans ce cadre, et en référence au taux d'attrition élevé des enseignants de deuxième carrière, il est nécessaire d'outiller les organisations scolaires en termes d'accompagnement en fonction des besoins spécifiques de ces enseignants (Ruitenburg et Tigchelaar, 2021). L'Angleterre peut être citée comme exemple cherchant à contrebalancer la flexibilisation des conditions d'entrée dans l'enseignement par une prise en charge de la formation sur le lieu de travail notamment via des partenariats entre écoles et institutions de formation (Voisin et Dumay, 2020).

C'est en lien avec cette découverte du métier lors de leurs premiers pas sur le lieu de travail que nous avons construit un argumentaire théorique liant processus de professionnalisation et processus de socialisation au travail et nous y avons établi deux articulations successives. La première part du constat que la professionnalisation de ces enseignants est particulièrement liée à leur période d'insertion professionnelle dans laquelle exercice du travail et formation s'entremêlent (Perez-Roux, 2011). La deuxième, sur base d'une brève synthèse des études empiriques portant sur la question de l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière, – permettant de montrer l'importance d'interroger cette période en considérant tous les aspects de découverte qui s'y inscrivent –, propose le concept de socialisation au travail comme outil théorique pour porter le regard sur cette période d'entrée en fonction.

Dès lors, notre construction théorique s'ancre dans la situation professionnelle particulière des enseignants de deuxième carrière. Cette spécificité est riche puisqu'elle permet, en questionnant la notion de professionnalisation, de proposer des objets de professionnalisation ainsi que des facilitateurs de celle-ci et donc de s'approcher au mieux des réalités de professionnalisation d'un public de professionnels particuliers en identifiant tant « comment ils apprennent » que « ce qu'ils apprennent ». Néanmoins elle est également une

limite puisqu'elle implique que le raisonnement ne peut être transféré, en l'état, à d'autres professions. Néanmoins, la professionnalisation, dans son lien avec le développement professionnel, est intrinsèquement liée aux compétences, savoirs et connaissances d'une profession donnée (Wittorski, 2007). Au travers de cette contribution, nous affirmons donc que, dans une certaine mesure, le processus de professionnalisation et ses liens avec les notions de travail et de formation, sont particuliers au contexte professionnel étudié et qu'il n'est pas raisonnable d'inhiber cela lorsque, rappelons-le encore, la professionnalisation est mobilisée dans son acception liée au développement professionnel.

En conclusion de cet essai théorique, nous invitons les chercheurs à approfondir les problématiques relatives à l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière en s'inspirant des cadres de la socialisation au travail. Nous en savons encore trop peu sur cette population importante de nos enseignants, vivant parfois des situations critiques (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Au-delà de la réflexion théorique que nous présentons dans cette contribution, des études empiriques sont nécessaires pour connaître leurs besoins spécifiques et les dispositifs qui permettent d'y répondre. Elles devraient permettre également de différencier les situations selon les pays car, chacun ayant son système propre d'entrée en deuxième carrière dans l'enseignement, il est probable que les vécus d'insertion professionnelle diffèrent également. Enfin, des analyses sur des données empiriques éclaireraient l'hétérogénéité des besoins selon les profils spécifiques de ces enseignants. Il est en effet sensé de faire l'hypothèse que les profils plus « techniques » transitant vers les filières scolaires techniques et professionnelles ne vivent pas les mêmes expériences d'insertion que les profils transitant vers les filières scolaires générales.

## RÉFÉRENCES

- Baeten, M., et Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., et Gilat, I. (2019). First steps in a second career: characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895>
- Bauer, J., et Prenzel, M. (2012). European teacher training reforms. *Science*, 336(6089), 1642–1643. <https://doi.org/10.1126/science.1218387>
- Berger, J., et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 113–146.

- Berger, J.-L., et D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become Vocational Education and Training educator: A Person-oriented approach. *Vocations & Learning*, 15, 1-25. [doi:10.1007/s12186-012-9075-z](https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z)
- Brindley, R., et Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: Reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 577-594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507967>
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619760601119934>
- Carver-Thomas, D., et Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it BRIEF. *Learning Polity Institute*, 1-50. [http://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher\\_Turnover\\_REPORT.pdf](http://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf)
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., et Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Chao, G. T. (2012). Organizational Socialization: Background, Basics, and a Blueprint for Adjustment at Work. Dans *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*, 1, 579-614, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0018>
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., et Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Colognesi, S., Beusaert, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2018). *L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements*. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beusaert (Dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (Presse Uni, pp. 5-14).
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Cooper-Thomas, H., Anderson, N., et Cash, M. (2011). Investigating organizational socialization: A fresh look at newcomer adjustment strategies. *Personnel Review*, 41(1), 41-55. <https://doi.org/10.1108/00483481211189938>
- Coppe, T., März, V., et Raemdonck, I. (sous presse). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire: un mariage sans idylle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: from the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102.
- Coppe, T., März, V., Coertjens, L., et Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coppe, T., März, V., et Raemdonck, I. (2023). Second career teachers' work socialization process in TVET: A mixed-method social network perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103914. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103914>
- Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V., et Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103766>
- Csikós, C., Kovács, Z., et Kereszty, O. (2018). Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0063-x>

- Cuddapah, J. L., et Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.004>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Demazière, D., Joëlle, M., et Zune, M. (2020). *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail*. Octarès.
- Deschenaux, F., et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec: Un passage volontaire. *Pensée Plurielle*, 24(2), 131-143. <https://doi.org/10.3917/pp.024.0131>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., et Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Duffin, L. C., French, B. F., et Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Fang, R., Duffy, M. K., et Shaw, J. D. (2011). The organizational socialization process: Review and development of a social capital model. *Journal of Management*, 37(1), 127-152. <https://doi.org/10.1177/0149206310384630>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Indicateurs de l'enseignement de 2020*. Bruxelles.
- Gautié, J. (2013). *France: The public service under pressure*. Dans *Public Sector Shock*. Edward Elgar Publishing.
- Girinshuti, C. (2020). Parcours des enseignants(e)s novices et difficultés des débuts dans le métier. Dans D. Demazière, M. Joëlle, et M. Zune (Dir.), *La socialisation professionnelle, au coeur des situations de travail* (Octarès, pp. 105-127).
- Gordon, S. P., et Newby Parham, J. (2019). Transitioning From the Military to Teaching: Two Veterans' Journeys Through the Entry Year. *Educational Forum*, 83(2), 140-159. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965>
- Haggard, C., Slostad, F., et Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210601017410>
- Haim, O., et Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Holgado, O. (2021). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité. *Activités*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.4000/activites.3995>
- Huang, X., et Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of workplace learning*, 32(6), 437-456.
- Klein, H. J., et Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. Dans *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27, 279-336. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(08\)27007-6](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(08)27007-6)
- Lacaze, D. (2007). La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle. *Management et Avenir*, 14(4), 9. <https://doi.org/10.3917/mav.014.0009>
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, et., et März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Lee, D. (2011). Changing course: Reflections of second-career teachers. *Current Issues in Education*, 14(2).
- Leroux, M., et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *Formation Profession*, 21(1), 13. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martineau, S., Portelance, L., et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives Recherches En Éducation*, 5(11), 243-258. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.614>
- Mathou, C., Sarazin, M. A. C., et Dumay, X. (2020). Whither employment protections? Deregulation and the flexibilisation of the teaching workforce in the state-funded sector. *Journal of Education Policy*, 00(00), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819568>
- McConney, A., Price, A., et Woods-McConney, A. (2012). Fast track teacher education: A review of the research literature on Teach For All schemes. Perth: Murdoch University, Centre for Learning, Change and Development.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., Karsten, S., et Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational Studies*, 38(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643101>
- Mukamurera, J. (2010). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. *L'insertion Professionnelle Des Enseignants : Regards Croisés et Perspective Internationale*, 17-38.
- Newman, E. (2010). "I'm being measured as an NQT, that isn't who I am": An exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/13540601003754830>
- Oruç, N. (2013). Early Teacher Identity Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.056>
- OECD. (2009). *Learning for Jobs: OECD policy review of vocational education and training. Initial report*. Paris: OECD.
- Paniagua, A., et Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? *OECD Education Working Papers*, 190(190). <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant: transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4958>
- Redding, C., et Smith, T. M. (2016). Easy in, Easy out: Are Alternatively Certified Teachers Turning Over at Increased Rates? *American Educational Research Journal*, 53(4), 1086-1125. <https://doi.org/10.3102/0002831216653206>
- Ruitenburt, S. K., et Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for Recognition: A Literature Review of Second-Career Teachers' Induction Experiences in Secondary Education. *Educational Research Review*, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H., et Wong, A. K. Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>
- Tardif\*, M., et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tigchelaar, A. (2012). Addressing second-career teachers' earlier experiences.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., et Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D., et Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 41, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.001>
- Varadharajan, M., Buchanan, J., et Schuck, S. (2018). Changing course: The paradox of the career change student-teacher. *Professional Development in Education*, 44(5), 738-749. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1423369>



- Voisin, A., et Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Wanberg, C.. (2012). *The Oxford handbook of organizational socialization*. Oxford University Press.
- Wittorki, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.
- Wittorski, R., et Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance. Effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 2(26), 61-83.

THIBAUT COPPE est chercheur postdoctoral à l'Université de Groningen aux Pays-Bas. Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants et l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière. Il a réalisé sa thèse de doctorat à l'Université Catholique de Louvain, en Belgique francophone. [Thibault.coppe@uclouvain.be](mailto:Thibault.coppe@uclouvain.be)

SIMON ENTHOVEN est doctorant en sciences de l'éducation à l'Université Catholique de Louvain et évolue au sein du GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation). Ses recherches portent sur l'articulation entre organisation scolaire et apprentissage des enseignants. [Simon.enthoven@uclouvain.be](mailto:Simon.enthoven@uclouvain.be)

VIRGINIE MÄRZ est professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain en Belgique et membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel des enseignants (débutants et en fin de carrière), le développement organisationnel des établissements scolaires et l'implémentation des réformes curriculaires. [Virginie.marz@uclouvain.be](mailto:Virginie.marz@uclouvain.be)

ISABEL RAEMDONCK est professeure en formation et apprentissage des adultes à l'Université Catholique de Louvain en Belgique francophone. Elle est éditrice associée de la série éditée par EARLI : 'New Perspective on Learning and Instruction'. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage sur le lieu de travail, l'apprentissage auto-dirigé, les processus motivationnels dans l'apprentissage des adultes, l'employabilité et le vieillissement au travail. [Isabel.raemdonck@uclouvain.be](mailto:Isabel.raemdonck@uclouvain.be)

THIBAUT COPPE is postdoctoral researcher at the University of Groningen (The Netherlands). His research interests include teachers' professional development and second career teachers' induction. He did his PhD trajectory at the University of Louvain in Belgium. [Thibault.coppe@uclouvain.be](mailto:Thibault.coppe@uclouvain.be)

SIMON ENTHOVEN is PhD student in educational sciences at the University of Louvain and a member of the Interdisciplinary Research Group in Socialization, Education and Training (GIRSEF). His current PhD work concerns school organizational structures enabling or hindering teachers' learning opportunities. [Simon.enthoven@uclouvain.be](mailto:Simon.enthoven@uclouvain.be)

VIRGINIE MÄRZ is Associate Professor at the Faculty of Psychology and Educational Sciences at UCLouvain and a member of the Interdisciplinary Research Group in Socialization, Education and Training (GIRSEF). Her research interests include the professional development of teachers (early career teachers, end-of-career teachers, second-career teachers), school development, and curriculum reform. [Virginie.marz@uclouvain.be](mailto:Virginie.marz@uclouvain.be)

ISABEL RAEMDONCK is associate professor in 'Adult Education and Learning' at University of Louvain, Belgium. She is associated editor of the EARLI book series 'New Perspectives on Learning and Instruction'. Her current research interests are workplace learning, self-directed learning, motivational processes in adult learning, employability and aging at work. [Isabel.raemdonck@uclouvain.be](mailto:Isabel.raemdonck@uclouvain.be)

# APPORTS DE LA PERSPECTIVE ÉNACTIVE DANS LES FORMATIONS UNIVERSITAIRES PROFESSIONNALISANTES AU QUÉBEC

MARIA DEL CARMEN GRULLON CARVAJAL, CARINE NASSIF-GOUIN, NATHALIE S. TRÉPANIÉ, MARIE (AURÉLIE) THÉRIEAULT ET FRANCISCO LOIOLA, *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet essai s'inscrit et propose une réflexion sur l'approche énative de la cognition (Varela et coll; Thompson, 2007) appliquée à l'éducation des adultes au Québec. L'objectif est de participer à la réflexion scientifique sur la formation professionnalisante en contexte universitaire. La technique d'analyse de contenu privilégiée est celle issue de la méthode d'analyse de contenu de l'anasynthèse (Legendre, 2005; Messier et Dumais, 2016). Dans un premier temps, le contexte de la formation universitaire professionnalisante au Québec est présenté. Ensuite, l'activité humaine selon une approche énative est définie afin de clarifier certains concepts clés. Enfin, quelques exemples d'applications de l'énavation en formation universitaire professionnalisante permettent d'explorer comment une posture énative soutient la formation professionnelle des étudiants.

## CONTRIBUTIONS OF THE ENACTIVE PERSPECTIVE TO PROFESSIONAL UNIVERSITY TRAINING IN QUEBEC

**ABSTRACT.** This essay is part of and offers a reflection on the enactive approach to cognition (Varela & al; Thompson, 2007) applied to adult education in Quebec. The objective is to participate in the scientific reflection on professional training in a university context. The preferred content analysis technique derives from the anasynthesis content analysis method (Legendre, 2005; Messier & Dumais, 2016). First, the context of professionalizing university training in Quebec is presented. Then, human activity according to an enactive approach is defined in order to clarify certain key concepts. Finally, examples of applications of enaction in professionalizing university training allow us to explore how an enactive posture supports the professional training of students.

Au Québec, les universités proposent différents programmes destinés aux adultes dont certains répondent à des agréments ou des « habilitations ». Ces programmes doivent intégrer les exigences du code des professions ou celles prévues dans la loi-cadre spécifique (Gouvernement du Québec, 2006). Ces formations sont principalement conçues à partir de compétences professionnelles bien définies que doivent développer tous les étudiants. À titre d'exemples, nous pouvons citer plusieurs formations initiales comme celles en sciences infirmières, en administration ou encore en ingénierie. Si d'autres programmes universitaires ont pour objectif d'être professionnalisants ou qualifiants, ceux-ci ne sont pas pour autant soumis à des agréments, c'est-à-dire, à une reconnaissance curriculaire de formations professionnelles décernées par un organisme indépendant nécessaire pour être sanctionnées par un diplôme délivré par le ministère de l'Éducation. En l'absence d'ordre professionnel, ce sont les institutions qui fixent les exigences de réussite, comme pour la formation initiale des maîtres en éducation. Dans un tel contexte, « le terme de professionnalisation renvoie aux processus d'acquisition de compétences spécifiques liées à l'activité exercée » (Artois, 2014, p. 6). On pourrait alors soutenir que le développement de compétences de l'étudiant vise des transformations pertinentes et transférables à la pratique professionnelle chez l'individu, au fil de son activité.

Selon Barbier et Wittorski (2005, p. 65), il peut y avoir une professionnalisation des individus, des organisations, des activités ou encore des formations. Cette distinction renvoie à ce qu'on entend par un métier, technique ou mécanique, et une profession qui nécessite un savoir savant acquis sur les bancs universitaires. La vision anglo-saxonne classique associe la notion de professionnalisation à l'université, lieu de production, de rationalisation et de diffusion des savoirs de haut niveau. Wittorski (2008, p. 16) rappelle que la définition fonctionnaliste de la professionnalisation se conçoit comme étant une « spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service ». Il identifie trois types d'intention de professionnalisation, soit comme un processus se déployant dans une société donnée, une organisation, ou encore un milieu de formation. C'est ce troisième type d'intention que nous retiendrons ici, puisqu'il s'agit d'un processus par lequel des dispositifs de formation assurent un ancrage plus intime entre les milieux universitaires et le travail. Les enjeux de la professionnalisation sont liés, entre autres, aux composantes, à la légitimité de pratiques et à la conception de la formation. Cette perspective s'inscrit dans le courant des fonctionnalistes, pour lesquels la professionnalisation est associée à un service idéal à atteindre, une formation longue à l'université accompagnée de savoirs complexes ou scientifiques et une profession. Dans un tel contexte éducatif, la question des activités d'apprentissage visant la professionnalisation se pose, notamment par le fait que ces activités favorisent elles-mêmes des apprentissages et produisent des savoirs nouveaux. Ce faisant, elles s'insèrent

dans une perspective conjointe de la formation et de la professionnalisation de chacun des acteurs (Champy-Remoussenard, 2005, p. 37), soit l'étudiant et le professeur, lequel est très souvent un professionnel en exercice.

En ce sens, l'éaction propose de percevoir l'activité humaine comme étant autonome, une totalité incarnée et incorporée, radicalement et dynamiquement située, et un processus de création et d'attribution de sens (Varela et coll., 1993; Poizat et coll., 2013). L'activité est alors définie comme un flux incessant et dynamique où la cognition émerge de la constante interaction entre l'étudiant et son environnement social et physique (Poizat et coll., 2013; Varela et coll., 1993). En d'autres termes, la dyade étudiant-environnement se transforme mutuellement et incessamment. Les apprentissages émergent alors de ce couplage en fonction de ce qui est significatif pour l'étudiant, et c'est pourquoi il est qualifié d'asymétrique (Poizat et Durand, 2015; Sève et coll., 2012). Il est alors considéré que les connaissances émergent dans le flux d'actions et d'activités à travers les interactions réalisées en salle de classe.

Cette contribution tente d'apporter quelques pistes de réflexion sur l'apport de l'éaction aux formations professionnalisantes où chaque acteur, le professeur et l'étudiant, jouent un double rôle de formateur et d'apprenant par l'exploration de l'activité humaine telle que conceptualisée dans le paradigme de la cognition vécue et incarnée (Varela et coll., 1993; Zorn, 2011). Dans ce cadre, nous tenterons de participer à la réflexion scientifique sur l'activité humaine selon une approche éactive en illustrant nos propos par quelques exemples d'applications de l'éaction en formation professionnelle universitaire, et ce, après avoir présenté les trois premières phases de l'anasynthèse puis le cadre conceptuel de l'éaction appliquée en éducation.

## **MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Notre essai propose de circonscrire la formation professionnalisante des adultes en contexte universitaire sous la perspective éactive comme étant notre objet de recherche. Il relève ainsi d'une méthode de recherche qualitative de type exploratoire (Trudel et coll., 2007).

Un recensement général non exhaustif des écrits de type scoping review a été réalisé. Les descripteurs utilisés sont : formation (professionnelle et universitaire), activité humaine, conception / développement de formation et éaction. Le corpus est composé d'articles scientifiques, d'essais et d'ouvrages fondateurs provenant de la littérature grise, c'est-à-dire de la littérature scientifique et extrascientifique, appelée plus communément littérature grise (Thuderoz et Girard-Héraud, 2000). Ainsi, ces ouvrages sont retenus lorsque la source ou les rapports sont considérés d'intérêt dans le domaine ou qu'ils permettent d'étayer des théories à l'appui d'illustrations et de situations concrètes.

Pour procéder à l'analyse du contenu, nous avons privilégié celle de l'anasynthèse (Legendre, 2005; Messier et Dumais, 2016) en classifiant les éléments formels, axiologiques, pratiques et explicatifs des textes recensés portant principalement sur les concepts d'énaction et de formations universitaires professionnalisantes. L'anasynthèse se définit comme un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74), et consiste en un processus itératif et incrémental composé de sept étapes (voir figure 1).

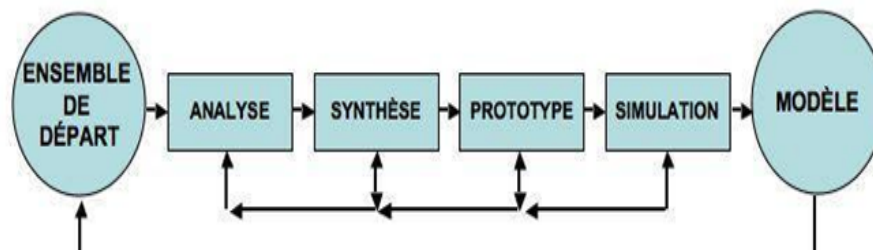


FIGURE 1. Représentation de généalogie de l'anasynthèse (Legendre, 2005)

Dans cette étude, nous avons retenu les trois premières étapes de la méthode, soit a) la création du corpus (l'ensemble de départ), b) l'analyse de cet ensemble et c) la rédaction de la synthèse à partir de celui-ci (voir Tableau 1) telles que définies par Messier et Dumais (2016). En effet, seuls les critères de scientificité relatifs à la mise en œuvre d'un prototype ou d'un modèle théorique ne sont pas considérés puisque nous ne nous inscrivons pas ici dans un tel cadre.

TABLEAU 1. Critères de scientificité pour la recherche théorique et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse (Messier et Dumain, 2016, p. 60)

Critères de scientificité	Définition	Opérationnalisation
Circonscription	Délimitation de l'objet de recherche	Ensemble de départ
Cohérence	Non-contradiction entre les énoncés du modèle	Synthèse, prototype simulation et modèle
Complétude	Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Crédibilité	Admissibilité et justification des choix méthodologiques	Prototype, simulation et modèle
Irréductibilité	Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté	Toutes les étapes de anasynthèse
Pertinence	Congruence du modèle au regard de l'éducation	Synthèse, prototype simulation et modèle
Valeur euristique	Proposition de connaissable neuf	Prototype, simulation et modèle
Vérifiabilité potentielle	Incidence sur la pratique enseignante	Prototype, simulation et modèle

L'ensemble de départ se compose du corpus dérivant de la recension générale décrite précédemment. La méthode suivie pour l'analyse de l'ensemble de départ consiste en la classification des segments d'éléments formels, axiologiques, pratiques et explicatifs des textes retenus portant principalement sur les concepts d'énaaction et de formations universitaires professionnalisantes. La synthèse qui fait suite à l'analyse de contenu a permis de concevoir le cadre conceptuel que nous présentons ici afin d'explicitier les présupposés de l'énaaction par l'analyse de l'activité humaine selon une perspective énaactive. Cette étape a été menée de manière à rassembler et à structurer les données recueillies, les éléments des textes, afin d'identifier les éléments essentiels, leurs cohérences et leurs incohérences, ainsi que les relations qui les unissent et forment les données (Legendre, 2005) relatives au rapprochement de la formation et du milieu de travail.

#### CADRE CONCEPTUEL DE L'ACTIVITÉ HUMAINE SELON UNE APPROCHE ÉNAACTIVE

L'énaaction s'enracine dans la biologie du vivant et met l'accent sur l'expérience vécue et incarnée par l'acteur, se distinguant ainsi du cognitivisme. En effet, ce dernier résulte de la théorie computationnelle fondatrice des sciences cognitives (Gardner, 1993; Varela, 1996) et se focalise sur des représentations mentales

et des raisonnements. Selon la conception cognitiviste, les modes de pensée tels que la déduction, l'inférence et l'abduction définissent des processus de raisonnement qui aboutissent à de nouvelles connaissances précises et guidées de l'extérieur (Collot, 2012). Dans une perspective cognitive, l'étudiant acquiert des connaissances déterminées et conformes en suivant l'un des processus de raisonnement qui lui est imposé par le professeur. Transposé à la formation professionnalisante, l'environnement de formation est conçu de manière à refléter la « réalité » du terrain et à reproduire les gestes professionnels adéquats par l'accompagnement d'un professionnel-formateur expérimenté. Le professeur accompagnateur est alors un exemple à suivre et à imiter. Maturana et Varela (1994, p. 35) précisent pour leur part que « l'acte cognitif n'est pas le simple miroir d'une réalité objective externe, mais plutôt un processus actif, enraciné dans notre structure biologique, par lequel nous créons véritablement notre monde d'expérience ». Ainsi, l'approche énaïve considère l'activité humaine à l'image de la cognition – désignant alors le processus de la connaissance – comme radicalement incarnée, incorporée et située (Varela et coll., 1993). L'activité cognitive y est représentée comme une action corporellement inscrite dans les histoires vécues par l'acteur (Varela et coll., 1993). Ce dernier y évolue indissociablement de son environnement et vice-versa, en fonction de ses propres règles, dans son monde propre qui émerge de la relation mutuelle qu'il entretient avec son environnement (Maturana et Varela, 1994). Ainsi, l'énaïve défend l'idée que la perception et l'action sont indissociables, et que seul l'étudiant a le pouvoir de construire sa propre motivation à agir selon la construction du sens qu'il donne à la tâche en fonction de sa culture et de son système de valeurs (Ortali, s.d.). En d'autres mots, l'étudiant ne peut simplement pas apprendre de quelqu'un d'autre ; le simple fait d'enseigner n'induit pas d'apprentissage chez l'étudiant, et ce n'est pas parce qu'il y a apprentissage qu'il y a eu un enseignement préalable. Ainsi, une formation énaïve se fonde sur une participation active, égale et complète de tous les étudiants et du formateur quel que soit le niveau initial et final de compétence individuel de chacun (Coin, 2017). Ces pratiques s'initient et sont dirigées par l'expérience et les émotions des participants. Le professeur y joue un rôle de guide et de médiateur (Coin, 2017 ; Zorn, 2011), mais aussi de provocateur d'apprentissage au sens où son rôle consiste à « étayer le processus de redéfinition de la tâche effectué implicitement par l'apprenant » (Pastré, 2008, p. 136). Ainsi, comme l'expliquent Masciotra et coll., (2008, p. 13), le professeur « sait, entre autres, selon la situation dans laquelle il se trouve, s'engager avec ses meilleures dispositions, se positionner stratégiquement et transformer la situation à son avantage. Il sait aussi distinguer les moments où il faut agir des moments où il est possible de réfléchir. Le praticien énaïve se distingue donc du praticien réflexif chez lequel l'accent est mis sur la réflexivité plutôt que sur l'agir ». Cette conception de l'apprentissage et de l'enseignement entraîne un besoin de revisiter la manière de concevoir les dispositifs de formation qui ne peuvent plus être perçus comme des espaces de transmission des savoirs horizontaux du professeur vers l'étudiant.



## LES DISPOSITIFS DE FORMATION

Selon Barbier (2020), l'intégration du travail et de la formation suppose la mise en œuvre de dispositifs supplémentaires par rapport à l'exercice du travail. Ces dispositifs se présentent sous la forme de moyens. Ils visent l'optimisation des apprentissages et ont une double finalité, soit la transformation du travail et la transformation des professionnels / travailleurs.

En ce sens, l'activité professionnelle mise en objet attribue un triple rôle à l'étudiant puisqu'il est partiellement responsable de faire le travail, de produire de nouvelles représentations sur son action et sur sa transformation en plus de mobiliser ces représentations dans et pour la conduite de son action. L'étudiant s'investit ainsi dans son action, mais aussi dans des activités de recherche et de formation relative à cette action : action recherche et formation se mêlent alors à un niveau collectif et individuel (Barbier, 2020). Durand et coll., (2006) enrichissent l'idée en spécifiant que les apprentissages s'actualisent dans des configurations de l'activité collective. Dans cette logique, les apprentissages peuvent être optimisés par, dans, et à partir de la mise en situation de travail. Les dispositifs visant l'optimisation de l'apprentissage par la conceptualisation de situations d'apprentissage misent sur l'expérience vécue de l'étudiant et sur le « faire » (Barbier, 2020). L'accès à ce vécu est complexe et requiert généralement des démarches de construction créative, individuelle ou collective, d'un savoir approfondi du travail. On retrouve notamment des méthodes de description, d'introspection ou d'explicitation recherchant à exprimer la conscience préreflexive de l'activité (Barbier, 2020). Les approches utilisées dans cette logique privilégient la construction du sens de l'action, mais ne permettent toutefois pas de distinguer la connaissance de l'activité, de la transformation de l'activité, de la transformation de l'étudiant engagé dans le processus d'apprentissage (Barbier, 2020).

Ensuite, les dispositifs visant l'optimisation de l'apprentissage dans la situation de travail cherchent notamment à transformer l'étudiant, les activités et les situations d'action simultanément et à rappeler, individuellement ou collectivement, pour analyser l'action dans laquelle l'étudiant est engagé (Barbier, 2020). D'un point de vue méthodologique, on fait appel à la méthode de l'enquête et on y favorise les approches cognitives de conceptualisation. C'est dans cette catégorie que nous situons l'approche éactive puisque c'est dans la situation de travail que l'étudiant développera une « boucle d'activités sur et pour l'activité de travail [dont les résultats – des ressources pour l'action – seront ensuite] mobilisés, transférés, et utilisés dans l'exercice du travail » (Barbier, 2020, p. 7).

Enfin, les dispositifs visant l'amélioration de l'apprentissage « à partir » de la mise en situation du travail visent plutôt la construction et la reconstruction de la profession ou du métier, la modification des cultures professionnelles ou des gestes professionnels (Barbier, 2020). Suivant une approche éactive, l'activité

professionnelle est constructive puisqu'elle permet à l'étudiant, l'enseignant ou le professionnel d'apprendre dans et par son travail, ses pratiques individuelles ou collectives, dans et par des formations ayant été spécifiquement conceptualisées en ce sens (Pastré, 2011; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En d'autres mots, l'étudiant réalise son activité ou construit ses connaissances dans et par l'action, c'est-à-dire dans et par l'actualisation de ses pratiques et savoirs professionnels dans les situations d'activité vécues ou provoquées lors de formations spécifiques (Pelissero, 2019). Nous y reviendrons avec quelques exemples.

En formation des adultes, les recherches portant sur l'analyse de l'activité selon des approches scientifiques proposent plus spécifiquement des programmes de l'activité humaine. On retrouve notamment des programmes de recherche empirique admettant l'analyse de l'activité dans différentes pratiques et des programmes technologiques qui permettent la conception de situations d'apprentissage (Durand, 2008; Theureau, 2004, 2006).

#### **PROGRAMME DE RECHERCHE EMPIRIQUE « COURS D'ACTION »**

Le programme de recherche autour duquel nous fonderons nos propos est celui du « cours d'action » de Jacques Theureau (2004, 2006, 2009). Fondé initialement en ergonomie de la langue française (Pinsky et Theureau, 1987), ce programme se situe dans une perspective d'anthropologie cognitive de l'activité humaine au travail et en formation (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015). Trois hypothèses ou postulats constituent son noyau dur : l'énaction, la conscience préreflexive et l'activité-signé. Ces postulats déterminent notamment la définition des objets théoriques et d'étude, ainsi que les méthodes d'investigation. Les restrictions qu'elles imposent sur les modalités de recherche empirique et de conception d'environnement de formation sont d'ordre éthique, épistémologique et ontologique (Durand, 2008; Theureau, 2006). Nous nous concentrerons sur l'énaction.

La singularité de l'approche énative sur laquelle se fonde le programme « cours d'action » tient de ses origines issues de la biologie du vivant (Varela, 1996; Maturana et Varela, 1994). Cherchant à spécifier les systèmes vivants par la conceptualisation en termes de processus qui les réalisent, Maturana et Varela (1994) ont proposé une nouvelle phénoménologie biologique qui définit les êtres vivants comme des systèmes dont leur organisation est qualifiée d'autopoïétique. Le terme autopoïèse dérive des mots grecs soi-même (auto), et création, production (poiésis), ainsi l'organisation d'un système autopoïétique est telle que son seul produit est lui-même : il n'y a aucune séparation entre le producteur et le produit (Maturana et Varela, 1994). Ceci signifie qu'« être » et « faire » sont indissociables de par ce mode d'organisation qui lui est spécifique (Maturana et Varela, 1994).

## **ACTIVITÉ HUMAINE COMME OBJET D'ÉTUDE ET PROXIE D'UNE RÉALITÉ COMPLEXE**

L'hypothèse de l'énaïve, telle que le propose le programme de recherche empirique et technologique « cours d'action », détermine que l'activité humaine est cognitive (Theureau, 2015). En d'autres mots et en rappel, la cognition représente l'activité concrète ou l'action incarnée qui résulte du vécu de l'acteur à chaque instant (Thompson, 2007; Varela et coll., 1993). Cette conception de l'activité humaine découle de l'hypothèse de l'autopoïèse qui s'appuie sur cinq présupposés, soit l'autonomie, le caractère incarné et incorporé, mais aussi situé de la cognition, l'auto-organisation, et la prise en compte de l'expérience à la première personne (Varela et coll., 1993; Maturana et Varela, 1994).

### **LES CINQ PRÉSUPPOSÉS DE L'ÉNAÏVE**

Le présupposé central est celui de l'autonomie qui soutient que l'acteur et son environnement sont liés par une relation cyclique – couplage structurel – qui n'admet ni à l'un ni à l'autre de préexister à la relation d'interdépendance qui les lie (Maturana et Varela, 1994). Concrètement, ce présupposé implique que l'acteur est considéré comme un système autopoïétique (Maturana et Varela, 1994) qui est à la fois ouvert à l'environnement, mais fermé sur le plan organisationnel par la clôture opérationnelle (Varela, 1979). Notons que la clôture opérationnelle consiste en l'activité auto-organisatrice et auto-productrice qui assurent l'autonomie des organismes vivants (Varela, 2017; Maturana et Varela, 1994). À partir des dynamiques de la clôture opérationnelle et du couplage structurel, l'acteur et l'environnement se façonnent mutuellement et perpétuellement (Maturana et Varela, 1994; Merleau-Ponty, 1945). En effet, selon la théorie autopoïétique, l'être vivant, à travers le mécanisme de son organisation interne, sélectionne les stimuli de son environnement auxquels il est réceptif, et la façon d'y répondre (Varela, 2017).

L'activité est une totalité autonome qui consiste en un couplage structurel entre l'acteur et son environnement. Ainsi, l'acteur et son environnement se co-définissent mutuellement (Poizat et Durand, 2015). L'activité est auto-organisée, c'est-à-dire qu'elle constitue un processus permanent de création et d'attribution de sens (Varela et coll., 1993). Ce couplage entre l'acteur et l'environnement est asymétrique au sens où c'est l'acteur qui détermine partiellement ce qui, dans cet environnement, est pertinent, significatif ou qui fait sens pour lui (Varela, 1989). De ce couplage structurel asymétrique émerge un monde propre, une perspective singulière de l'acteur sur l'environnement, l'activité, qui dépend de l'expérience personnelle de l'acteur, de ses propres intentions, des stimuli auxquels il est sensible. Lorsque des changements significatifs pour l'acteur se produisent dans son environnement, cela provoque des déséquilibres internes. Il en résulte des transformations structurales (des composantes, des mécanismes)

chez l'acteur qui affectent ses états corporels, mentaux, et ses comportements (Durand, 2008; Maturana et Varela, 1980). Ces transformations telles que des apprentissages, par exemple, permettent à l'acteur de maintenir son organisation (les relations entre les composantes) la plus stable possible (Durand, 2008; Maturana et Varela, 1980).

L'expérience personnelle de l'acteur découle des capacités sensorimotrices qui s'insèrent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large (Varela et coll., 1993). L'activité est alors qualifiée d'incarnée et d'incorporée et est représentée comme une action corporellement inscrite dans des histoires vécues (Varela et coll., 1993). La cognition y est définie comme une propriété émergente du couplage structurel de l'histoire vécue et incarnée d'un être vivant avec son environnement (Varela et coll., 1993). Dans cette logique, l'activité humaine est un « cours d'action », un flux dynamique constructif (Barbier et Durand, 2017). La cognition émerge de schèmes sensorimoteurs ininterrompus qui régissent la perception et l'action (Thompson, 2007) et qui forment le monde-propre de l'acteur.

L'activité est une totalité radicalement et dynamiquement située en ce sens qu'elle émerge du couplage de l'acteur et de son environnement qui se spécifient mutuellement, naturellement et perpétuellement (Theureau, 2004, 2006; Varela et coll., 1993). Elle est donc indissociable de l'environnement spatial, temporel, matériel, culturel et social qui la spécifie et de l'acteur qui donne un sens à son expérience afin de réaliser cette activité.

L'activité prend en compte l'expérience à la première personne pour la connaissance de la cognition (Varela et coll., 1993). L'énaction précise que l'activité humaine s'accompagne toujours de l'expérience, également appelée conscience préreflexive. Sur le plan de l'analyse de l'activité, l'hypothèse de la conscience préreflexive complète celle de l'énaction (Theureau, 2010). La conscience préreflexive consiste à « faire l'expérience que nous sommes en train de prendre conscience d'une action passée » (Durand, 2008, p. 194). Selon cette hypothèse, la conscience préreflexive peut s'exprimer partiellement par la réalisation des trois présupposés suivants (Theureau, 2010, 2015) : (1) la conscience préreflexive correspond à l'expérience qui émerge du vécu qui accompagne l'activité humaine à chaque instant. C'est par la mise en place d'un ensemble de conditions favorables par un observateur-interlocuteur externe, notamment le formateur, que l'acteur peut décrire, quoique partiellement, son activité ou tout du moins sa compréhension de celle-ci. (2) La description de son activité par l'acteur constitue l'expression des interactions asymétriques entre lui et son environnement ainsi que leur organisation temporelle complexe. En d'autres mots, cette expérience partielle est l'effet de surface (ce qui émerge) de la dynamique du couplage structurel acteur-environnement. (3) Enfin, cet effet de surface se transforme par une prise de conscience ponctuelle, et transforme l'activité qui suit cet instant. L'observateur-interlocuteur accède à l'expérience

de l'acteur lorsque ce dernier raconte, montre, simule, commente ce qui est significatif pour lui dans une situation particulière. Quoique le couplage apprenant-environnement soit en constante transformation et que l'activité se caractérise par une singularité de chaque instant, il est possible d'identifier des régularités dans son activité (Durand, 2008). C'est à partir de cette analyse que la rencontre entre l'activité, la formation et la recherche se réalise et engendre la transformation du travail.

Enfin, selon l'hypothèse de l'activité-signé, l'activité donne lieu partiellement à l'expérience de l'acteur, c'est-à-dire à l'intuition d'agir (Durand, 2008), qui, de cette expérience, peut être décrite comme une concaténation de signes.

Ces présupposés seront illustrés par des exemples dans la section discussion.

### **DÉFI DE L'ACTIVITÉ PRESCRITE ET DE L'ACTIVITÉ RÉELLE EN FORMATION**

Qui dit activité, dit tâche et prescription. En effet, l'analyse de l'activité en éducation est souvent présentée par l'accomplissement de tâches sous forme de prescriptions qui véhicule l'idée d'un répertoire de ce qui devrait être fait ou pas (Poizat et Durand, 2015). Pourtant, les ergonomes francophones soutiennent que « qu'elle que soit la pratique professionnelle, il existe un écart entre le travail prescrit et l'activité réelle » (Poizat et coll., 2013, p. 99). Le travail peut ainsi être considéré comme un objet constitué de deux pôles : le travail prescrit relevant de ce qui doit être fait en fonction des normes, des règles, de résultats attendus, d'exigences professionnelles, de l'organisation et procédures plus ou moins standardisées, etc.; et l'activité réelle qui représente ce qui est fait par l'acteur qui réalise la tâche (Barbier et Durand, 2017; Berthet et Cru, 2003). La tâche réelle se réalise selon des séquences opérationnelles effectuées par les professionnels qu'on nomme « cours d'action » (Theureau, 2004). Puisque l'activité humaine est cognitive (Theureau, 2015), toute activité s'accompagne potentiellement d'apprentissage ou de développement. Cependant, il ne suffit pas d'exposer le formé aux différents aspects du travail réel par des activités professionnelles modélisées dans un cadre fixe pour qu'il apprenne ou développe des compétences. Une formation professionnalisante sous la perspective éactive organise un environnement universitaire qui autorise et encourage la sélection, la mobilisation et la combinaison pertinente par le formé de ressources, internes et externes à celui-ci, afin d'accomplir la tâche (Mottier Lopez, 2016; Terré et coll., 2016). Cet environnement doit posséder des caractéristiques favorables aux apprentissages souhaités. En effet, puisqu'il est impossible de transformer l'activité de l'extérieur, il faut concevoir des environnements potentiellement perturbateurs pour tenter d'orienter et accompagner des transformations améliorées éventuelles (Barbier et Durand, 2017). Afin d'augmenter la probabilité de perturbation de l'environnement de formation, le professeur peut avoir recours à la conception d'artefacts visant à favoriser l'apprentissage / développement

du formé. L'énaction en formation des adultes fait émerger le caractère auto-transformatoire des acteurs (Theureau, 2015; Amigues, 2003; Varela 1989), lequel dépend du sens que ces derniers donnent aux artefacts mis à leur disposition (Durand, 2008 ; Leblanc et coll., 2008; Theureau et Jeffroy, 1994; Winograd et Florès, 1986). Les artefacts sont des offres ou des possibles pour les acteurs, qui enrichissent l'environnement des formés (Durand, 2008; Veyrunes et coll., 2014). Leur usage transforme l'environnement des acteurs provoquant ainsi potentiellement leur activité. Une fois intégré, l'artefact devient un élément significatif dans le couplage structurel et devient « transparent » (Durand, 2008).

Sous la perspective énaïve, il ne s'agit effectivement pas de prescrire certaines pratiques à travers des environnements et des situations préconçues, mais plutôt de proscrire des façons de faire jugées contre-productives du point de vue de l'apprentissage / développement ou éthiquement inacceptables (Leblanc, 2012). Tout ce qui n'est pas interdit par le formateur est autorisé pour le formé. Dans le cadre du programme scientifique technologique que nous discutons dans cet essai, Durand (2008) propose la notion d'« espaces d'actions encouragées » (EAE) pour modéliser l'activité cible comme des « dérivations » de la réalité ou des transformations des environnements de l'activité cible. La transformation est rendue possible par le formateur par l'acte d'encouragement de certaines actions en facilitant, en validant ou en valorisant leur avènement, ou par l'acte de découragement de l'action du formé en spécifiant des impossibles ou des interdits. C'est-à-dire en proscrivant ce qu'il ne faut pas ou qu'il ne faut plus faire (Barbier et Durand, 2017; Durand, 2008; Stewart et Varela, 1994).

En ce sens, la perspective énaïve peut être rapprochée de la proposition de Le Boterf (2011) qui définit la pratique professionnelle comme le déroulement des micro-actions, des décisions et des interactions qu'un professionnel met en œuvre pour réaliser le travail ou l'activité prescrite. Le but est de résoudre une situation problématique afin de répondre à des exigences fixées par des procédures ou indiquées dans un référentiel. En effet, dans la logique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006), il est possible de découper l'activité, de manière spontanée, en unités significatives du point de vue de l'acteur, l'étudiant. Ces unités représentent des actions, des interprétations ou des émotions et sont constituées de plusieurs composantes à la fois différentes indissociables les unes des autres. Ainsi, afin d'accéder, quoique partiellement à l'expérience de l'acteur par des environnements de formation, certaines conditions favorables à l'expression de l'expérience telle que vécue par l'acteur doivent être considérées (Durand, 2008).

Selon Durand (2009) un environnement de formation efficace doit nécessairement avoir un certain degré de ressemblance avec l'environnement de travail de référence. Cet environnement devrait engager les formés dans une « expérience fictionnelle » à la manière de Schaeffer, 1999 et Zaccai-Reyners, 2005 (Durand, 2009). L'activité des formés résulte en une activité comparable à celle qualifiée de

« production fictionnelle » par Schaeffer et repose sur une « immersion mimétique » dans l'environnement de formation. En d'autres mots, ces environnements de formation proposent une « modélisation métaphorique de l'expérience » où l'activité du formé est marquée par une « feintise ludique partagée ». L'immersion mimétique se réalise, par exemple, par des environnements de simulations dans lesquels le formé est plongé. Il est attendu qu'il fasse « comme si » il était sur le terrain de travail : son engagement dépend alors de la qualité de la ressemblance entre l'environnement de formation et l'environnement de travail. Un exemple de conception d'espace de formation sera explicité dans la section suivante de cet essai.

## EXEMPLES D'APPLICATION DE L'ÉNAÏE EN FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNALISANTE

Dans cette dernière partie du texte, nous proposons d'illustrer quelques applications de l'énaïe en formation universitaire professionnelle afin de discuter l'hypothèse selon laquelle l'environnement et l'acteur forment une totalité indissociable dans une approche où la transformation est dès lors individuelle et collective. Dans ce cadre, se précisent deux types d'activité, individuelles et collectives, l'une émergente de l'autre (Barbier, 2020; Durand et coll., 2006). La perspective énaïve peut alors aller au-delà de la formation traditionnelle cognitiviste lorsqu'elle tente de reproduire des savoir-faire, telle une recette. Dans ce cadre, l'approche énaïve permet le débat sur « la conception d'outils innovants pour agir dans des environnements dont la problématique est porteuse de questions clés d'apprentissage / développement individuel et collectif » (Durand, 2008, p. 104). De ce fait, dans les formations universitaires professionnalisantes, elle permet à plusieurs égards de contribuer à l'éducation des adultes, tant au niveau théorique que pratique. Plusieurs exemples issus de la recherche et de pratiques en salle de classe ont donc été retenus.

La posture énaïve invite à modéliser tout phénomène comme une entité autonome définie par ses interactions avec les autres phénomènes (physiques, culturels et sociaux). Tout apprentissage ou acquisition de compétences peut être appréhendé à partir de l'expérience de l'étudiant en interaction avec son environnement de formation. Ainsi, par une approche énaïve, le professeur et l'étudiant vont favoriser ensemble une expérience d'apprentissage holistique. Le professeur, ne pouvant pas transmettre son expérience professionnelle à l'étudiant, devra développer un environnement d'apprentissage enrichi par des artefacts significatifs pour l'étudiant. Selon le sens que l'étudiant donnera aux artefacts qui seront mis à sa disposition, il élargira ses possibilités d'action. C'est de cette valse de significations et de possibilités que le professeur et l'étudiant construisent ensemble une expérience commune qui émerge de leur expérience individuelle. À titre d'exemple, imaginons une activité consacrée à la réalisation d'une situation concrète proposée dans le cadre d'une simulation ou un jeu

de rôle. L'étudiant et le professeur opèrent dans l'action, par l'action et en situation. Ils seront alors dans une posture énaïve si et seulement si l'un et l'autre énaïvent leur monde propre en même temps qu'un monde commun en interagissant entre eux et avec leur environnement (Maturana et Varela, 1994).

Les acteurs, l'étudiant et le professeur, sont alors tous deux nécessairement transformés par le couplage acteur-environnement. Dans un tel espace de formation, l'étudiant s'inclut dans l'environnement du professeur qui à son tour s'inclut dans l'environnement de l'étudiant. Ces transformations internes qui en résultent, par exemple les apprentissages, dépendent strictement de l'organisation de l'acteur en constante recherche d'équilibre. À l'inverse, « l'environnement contraint l'organisation bio-cognitive, en lui offrant des matériaux servant à son édification, mais aussi et surtout, en exerçant, par ses lacunes et ses carences, une pression de sélection sur elle » (Varela, 2017, p. 20). L'apprentissage est donc en constante transformation selon les contraintes et les pressions qu'exerce l'environnement sur l'acteur et les significations que l'acteur donne aux composantes de son environnement. Dans un tel contexte, l'environnement de formation doit être conçu avec l'intention de provoquer l'acteur sur différents plans parce que tout apprentissage qui en émerge dépend strictement de l'autonomie organisationnelle interne de l'acteur, assurée par les couplages structurels et la clôture opérationnelle.

Suivant le présupposé voulant que l'activité soit auto-organisée, lors de la conception d'environnements de formation professionnalisants, il incombe au professeur de tenir compte notamment des expériences passées, de la personnalité, de l'histoire, et des intentions de l'acteur (Theureau, 2010; Varela et coll., 1993; Maturana et Varela, 1994). C'est partiellement l'étudiant qui détermine à chaque instant ce qui, dans son environnement de formation, est porteur de sens pour lui sans se soumettre à la prescription de stimuli, mais en déterminant ses propres sources de perturbations (Poizat et Durand, 2015; Terré et coll., 2016; Varela, 1989). La qualité des apprentissages dépend alors de la capacité du formateur à rendre l'environnement de formation le plus signifiant pour l'étudiant, dans les limites du possible.

## CONCEPTION D'ENVIRONNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans le cadre du programme scientifique technologique, qui vise la conceptualisation de situation d'apprentissage, il est nécessaire d'établir une collaboration précise et contractuelle entre le formé et le formateur / chercheur (Durand, 2008, 2009). Cette collaboration a alors pour objectif la conception dynamique et évolutive de dispositifs de formation en cohérence avec les présupposés théoriques de l'énaïon et de la conscience pré-réflexive. La création de ses dispositifs de formation s'appuie donc sur la connaissance de l'activité réelle, c'est-à-dire l'expérience professionnelle du formateur de



la pratique ciblée, de sa créativité, mais aussi de la culture de la profession et des travaux de recherche portant sur l'analyse de l'activité et sur la formation (Durand, 2008). La mise en œuvre d'une telle conception d'environnement de formation requiert que la collaboration entre le professeur et l'étudiant perdure à long terme. Il est donc attendu de l'étudiant qu'il a) s'engage pleinement et en toute connaissance dans le projet technologique; b) consente à être observé lorsqu'il est engagé dans cet environnement formatif; c) exprime ouvertement et authentiquement ses expériences durant la formation; d) contribue à la conception de l'environnement formatif par une évaluation guidée et des propositions de transformation de l'environnement; et parfois e) accepte de poursuivre la conception d'environnements de formation éventuelle conduisant à une auto-formation à partir de principes préalablement précisés dans les phases initiales du projet (Durand, 2008).

À partir de ces préalables de la collaboration étudiant-professeur-formateur, Durand (2009) propose cinq principes d'opérationnalisation visant la construction de dispositifs de formation : 1) aider et influencer l'activité des étudiants pour la transformer; 2) proscrire et non prescrire; 3) prendre une activité cible pour référence; 4) assurer le lien entre le travail (l'activité cible) et l'activité en formation; 5) assurer le pont entre l'activité en formation et l'activité cible. Les principes de conceptions d'environnement de formation permettent au chercheur ou au professeur d'accéder, quoique partiellement, à l'expérience de l'acteur, soit l'étudiant et le professeur. Ils se fondent sur la mise en place de certaines conditions favorables à l'expression par l'acteur de son expérience (Durand, 2008, 2009) : a) une coopération contractuelle explicite entre le professeur et l'étudiant sur l'activité de ce dernier qui garantit sa sincérité et son authenticité; b) l'expression par l'acteur de sa conscience préreflexive pendant la pratique lorsque c'est possible ou a posteriori lors de séances d'auto-confrontation au cours desquelles il est incité à se remettre en situation dynamique, c'est-à-dire à refaire l'expérience qui a été la sienne, alors qu'il est confronté à des traces de cette activité passée (généralement des vidéos) ; c) un accompagnement par l'analyse de l'expression de cette expérience.

Ces principes corroborent le présupposé éactif de l'activité humaine du couplage structurel qui exprime la relation d'interdépendance entre l'étudiant et son environnement de formation, ainsi que leur spécification réciproque au cours de la durée de la formation (Durand, 2009; Mottier Lopez, 2016; Terré et coll., 2016). En d'autres mots, l'étudiant possède un certain bagage d'expériences, une histoire génétique et expérientielle, ainsi que des sensibilités qui lui sont propres. À partir de ces caractéristiques, il façonne son environnement de formation par ses actions qui varient selon le sens qu'il attribue aux artefacts mis à sa disposition, mais aussi en fonction de la sélection des stimuli de son environnement auxquels il répond. L'environnement étant simultanément transformé par les actions du formé, l'étudiant se voit à son tour modifié constamment et perpétuellement offrant ainsi d'autres stimuli et d'autres artefacts au formé. L'analyse de l'activité

définie comme un couplage structurel entre l'étudiant et son environnement (Varela et Maturana, 1987) permet de révéler l'expérience vécue de l'étudiant dans son rapport à son environnement, mais aussi celui des acteurs de son entourage. En outre, le professeur conduit une évaluation de l'action immédiate et future de l'étudiant qui conduit à un perpétuel réajustement entre deux acteurs (le formé et le formateur) dans le flux du cours d'action. Le professeur faisant partie et agissant lui aussi dans cet espace de formation, il le transforme à son tour à partir de sa situation propre. Le couplage professeur-environnement suit alors la même boucle d'auto-transformation que le couplage étudiant-environnement décrit précédemment. Ces couplages structurels créent ainsi un monde propre au professeur et un monde propre à l'étudiant qui cohabitent physiquement dans le même espace, mais dont le sens donné aux diverses ressources accessibles à l'un et l'autre diffère par le caractère auto-organisationnel de l'activité. De sorte que l'apprentissage n'est pas seulement concentré sur les savoirs, mais sur l'ensemble de l'activité organisée en interaction avec son environnement. Une fois que l'évaluation de l'apprentissage est organisée sous la forme d'exercices pratiques tels que des simulations rappelant la tâche réelle, ce présupposé appelle l'acteur et son environnement à s'auto-transformer de manière récurrente et perpétuelle. Les « outils », ressources internes et externes, que sélectionne, mobilise et combine l'étudiant font ainsi partie intégrante de lui et de son environnement. Ce présupposé réunit le corps et l'outil de sorte que ce couplage est l'incarnation d'un savoir-agir.

Leblanc et coll., (2021) précisent qu'en situation de formation professionnelle, le processus mimétique accompagné par des entretiens d'auto-confrontation ne permet pas seulement de prendre conscience de la relation déconstruction-reconstruction, mais peut également « déboucher sur des possibles d'action jugés transférables dans le réel » (2021, paragraphe 11). Ces environnements de formation consistent à présenter un enregistrement d'une situation filmée-commentée ou filmée-simulée aux formés tout en les filmant à leur tour pour capter leurs impressions, leurs comportements, leurs réactions. Par la suite, les étudiants réalisent une activité de comparaison entre ce qu'ils perçoivent de l'activité des acteurs dans la situation filmée avec ce qu'ils font ou feraient dans une situation de travail similaire. Les retombées de ces espaces de formation qui nous apparaissent les plus intéressantes sont les transformations vécues par les étudiants, lors des visionnements et les répercussions de cette activité, dans les séances suivantes de formation. En effet, durant le visionnement, les étudiants affichent un comportement immersif, comme faire des mouvements pour suivre inconsciemment celui de la vidéo. La confrontation de l'étudiant avec les commentaires du protagoniste de l'enregistrement l'amène à interroger ouvertement le protagoniste, à reconnaître des problèmes de l'exercice de la profession, etc. Ces expériences mimétiques transforment ainsi les cadres de référence et l'expérience de l'étudiant par son observation. C'est un moment de réorientation des préoccupations de l'étudiant, de ses perceptions et de

recherche d'action. De plus, l'environnement de formation ainsi conçu permet le prolongement de ses apprentissages au-delà de la vidéoformation, dans la pratique. Pour certains, il s'agit de transformations significatives émergentes observables par les professeurs.

En médecine, il est désormais possible de créer des simulations si proches de la réalité chirurgicale que le résident en action peut faire corps avec ses outils de travail, des artefacts, induisant un couplage structurel par son activité de simulation. L'outil devient alors « transparent » pour l'étudiant (Durand, 2008). Par exemple, le bistouri en salle de chirurgie qui devient une extension de la main du médecin en formation avec lequel il peut agir sur le corps du patient. Au moment de procéder à la chirurgie, l'étudiant ne pense plus à l'instrument qu'il tient dans sa main, mais uniquement aux sensations en cours d'opération et aux gestes professionnels qu'il doit exécuter avec minutie sous la supervision du médecin superviseur de stage. L'activité est alors à la fois corporellement, spatialement, temporellement, et culturellement située (Durand, 2008). Avec cette approche, tant le professeur que l'étudiant et leur environnement se façonnent mutuellement et perpétuellement. Du point de vue de l'étudiant amené à réaliser des activités pédagogiques, comme c'est le cas des simulations virtuelles en chirurgie, il importe d'analyser les connaissances acquises du point de vue de l'impact qu'elles ont sur son mode de raisonnement et de ses réflexions qui doivent être ultimement transformateurs. Ce faisant, l'approche éactive ne va pas sans rappeler ce qu'écrivait Merleau-Ponty (1945, p. 178) : « Le bâton de l'aveugle a cessé d'être un objet pour lui, il n'est plus perçu pour lui-même, son extrémité s'est transformée en zone sensible, il augmente l'ampleur et le rayon d'action du toucher, il est devenu l'analogue d'un regard. »

Cette perspective s'illustre également dans d'autres disciplines universitaires comme celle de la musique. Les arts instrumentaux s'intéressent à l'approche éactive, car elle permet l'analyse de la relation avec l'artefact. En effet, pour le musicien, l'instrument est essentiel à sa performance et doit être intégré dans l'environnement de l'étudiant. Ici encore, l'étudiant doit oublier l'instrument physique, le lutrin et la partition qu'il utilise, voir l'environnement physique et social dans lequel il se situe pour produire une interprétation de haut niveau. Le musicien forme alors une totalité qui incorpore et incarne l'instrument par l'intégration des artefacts mis à sa disposition. Le son issu de l'instrument manipulé par l'étudiant est en action pour l'action et la perspective éactive se réalise alors dans et par le faire, n'opérant ainsi aucune dichotomie. Autrement dit, il est en situation d'interaction incarnée dans le sens où il subit une transformation qui s'opère dans l'action. Cette perspective éactive est mise en lumière dans la thèse de Christou (2014) par une analyse de plusieurs œuvres, comme celles de IAMSCOPE ou encore celles de Char Davies. Ce faisant, dans un contexte de formation universitaire professionnalisante, l'éaction offre de nouvelles perspectives pédagogiques, soit de nouvelles façons de conceptualiser l'espace de formation, les relations du couplage structurel acteurs-environnement-artefact,

et plus encore. En effet, l'énaction inspire la conception d'espaces de formation immersive complète pour l'apprenant grâce à une expérience fictionnelle modélisée par le professionnel-enseignant.

Ainsi, en 2015, Ivan Magrin-Chagnolleau propose une pédagogie énaïve en administration du spectacle de l'Université d'Évry. Cet auteur, chercheur et professeur, a offert aux étudiants un environnement de création en imposant quelques proscriptions. Ces dernières ont alors orienté le processus cognitif des étudiants dans une certaine direction, à l'avantage des apprentissages qu'ils auraient réalisés en contexte de travail. Ces processus ont ensuite influencé l'environnement initial de formation et ainsi de suite. La consigne initiale était simple : créer un spectacle pour la fin de l'année. Le rôle du professeur serait minimaliste (de facilitateur et de médiateur) et les étudiants seraient libres d'intégrer ou non les suggestions et commentaires du professeur. L'objectif était d'amener les étudiants à vivre les périodes d'incertitude et de prise de décision que rencontrent les professionnels dans le milieu de la création artistique. La liberté offerte aux étudiants et la pédagogie mise en œuvre ont ainsi permis de faire émerger le sens de responsabilité, d'organisation et de prise en charge chez les étudiants. Elle a également permis l'émergence de groupes de travail en fonction des envies diverses et individuelles des étudiants, par exemple, la création d'une pièce de théâtre ou celle d'une articulation entre le cirque et la musique. Les compétences de travail collaboratif ont ainsi émergé d'elles-mêmes chez les étudiants à partir de leur expérience individuelle et collective. En outre, les questions relatives à l'organisation du cours telle que l'évaluation des apprentissages ont émergé du processus de création que suivaient les étudiants et ont été satisfaites par les étudiants eux-mêmes. Le professeur termine son article en spécifiant que les étudiants « ont aussi apparemment compris à quel point le groupe pouvait être porteur d'un dépassement de soi pour chacune et chacun » (Magrin-Chagnolleau, 2005).

## CONCLUSION

Cet essai consiste en une première réflexion qui nous amène à questionner la transformation individuelle et collective de l'éducation par les formations professionnelles universitaires sous une perspective énaïve. Il s'agit d'une invitation au dialogue entourant l'hypothèse selon laquelle l'environnement de formation professionnalisant et l'acteur forment une totalité indissociable. Cette idée est illustrée par le couplage asymétrique de l'acteur avec son environnement, c'est-à-dire que l'activité, qui spécifie partiellement l'environnement dans lequel elle se réalise, doit nécessairement le prendre en compte. L'asymétrie désigne ici le fait que seul l'acteur peut donner sens à ce qui, dans cet environnement, est

significatif pour lui en fonction de son état physique, émotif, psychologique, son passé, ses intentions, etc. Ainsi, l'acteur fait éacter son monde propre à partir du rapport qu'il entretient avec son environnement (sociale et physique).

Corollairement, la réflexion sur l'apport de l'éaction aux formations professionnalisantes revisite le rôle de chacun des acteurs, soit le professeur et l'étudiant, dans la relation pédagogique qui s'établit en situation de formation éactive. En effet, le rôle du professeur ne peut pas instruire l'étudiant par transmission de connaissances ou même prescrire et transformer son activité de manière directe. Le professeur occupe plutôt un rôle d'accompagnateur des transformations qu'il aura déclenché chez l'étudiant. La pédagogie consiste alors à énoncer des prescriptions – des interdits ou des contraintes – afin de créer des espaces de possibles dans lesquels l'étudiant, par le couplage structurel et les contraintes établies par le professeur, fera émerger des séquences d'activité nouvelles ou de nouveaux apprentissages (Durand, 2008). Selon cette vision, même si le professeur a le rôle d'assurer un environnement le plus perturbateur possible pour l'étudiant, ce dernier perturbe nécessairement lui aussi l'environnement du professeur. Les deux acteurs font par conséquent constamment et perpétuellement émerger à la fois un monde propre et collectif. Cette relation est alors créatrice de sens et d'apprentissages mutuels. Ainsi, l'acte d'enseigner ne se suffit pas en lui-même ni celui d'apprendre. Comme le soulignent Maturana et Varela (1994), l'organisation d'un système autopoïétique, que nous avons nous aussi adapté à l'éducation, a pour spécificité de souligner l'émergence d'un monde propre issu du couplage structurel asymétrique. Enfin, cet essai a permis d'illustrer la mise en œuvre de présupposés autopoïétiques sur lesquels s'appuie l'éaction, notamment dans un contexte de formation universitaire professionnalisante. Les limites de cet essai sont d'ordre méthodologique. En effet, la recension des écrits n'est pas exhaustive et ne résulte pas d'une recherche continue dans la littérature. C'est pourquoi nous considérons cet essai comme une première tentative de réflexion visant à stimuler le dialogue autour de l'apport des approches éactives à la formation universitaire professionnalisante.

## RÉFÉRENCES

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série* 1, 5-16. <http://www.recherches.philippeclazard.com/Pour%20une%20approche%20ergonomique%20de%20l%E2%80%99activit%C3%A9.pdf>

Artois, P. (2014). Les professionnalisations contemporaines. *Travail-Emploi-Formation*, (11), 4-9. <http://metices.ulb.ac.be/IMG/pdf/tef-11-2014.pdf#page=74>

Barbier, J.-M. (2020). Apprendre “par”, apprendre “dans”, apprendre “à partir de” la situation de travail. CNAM. [https://www.innovation-pedagogique.fr/IMG/pdf/apprendre\\_par\\_dans\\_a\\_partir\\_22\\_nov\\_tc\\_-2.pdf](https://www.innovation-pedagogique.fr/IMG/pdf/apprendre_par_dans_a_partir_22_nov_tc_-2.pdf)

Barbier, J.-M. et Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.

- Barbier, J.-M. et Wittorski, R. (2005). *Entre travail et formation : la professionnalisation*. Note de synthèse pour l'HDR dans la discipline des Sciences de l'Éducation (spécialité Formation des Adultes). [10.13140/RG.2.1.3945.3201](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3945.3201)
- Berthet, M. et Cru, D. (2003). Travail prescrit, travail réel et santé au travail : De nouveaux modes d'intervention ergonomiques ? *Travail et emploi*, 96, 85-96. [https://travail-emploi.gouv.fr/publications/Revue\\_Travail-et-Emploi/pdf/96\\_2366.pdf](https://travail-emploi.gouv.fr/publications/Revue_Travail-et-Emploi/pdf/96_2366.pdf)
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Christou, M. (2014). *Énaction, interaction multisensorielle : théorie, technologie et expériences pour les arts numériques*. Interface homme-machine [cs.HC]. Université de Grenoble, 2014. [https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01282108/file/Chr14\\_Thes.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01282108/file/Chr14_Thes.pdf)
- Coin, F. (2017). Does Enactive Teaching Improve Inclusion of Immigrant Pupils? A Research in Northern Italy's Schools. *Sage Open*. April-June 2017, 1 –12. <https://doi.org/10.1177/2158244017706403>
- Collot, B. (2012). *L'école de la simplicité*. TheBookEdition.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, 2, 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'énaction. Dans M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 191-215). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0191>
- Durand, M., Saury, J. et Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements*. Approches transverses (p. 61-84). PUF.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence : The theory in practice*. Basic Books
- Gouvernement du Québec (2006). Code des professions, LRQ C-26. Québec : Publications du Québec.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ? *Pédagogie collégiale*, 24(2), 27-31. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/21812>
- Leblanc, S., Bouchot, H. et Secheppet, M. (2021). Modélisation théorique de l'expérience mimétique et cours d'action : analyse de situations de formation en enseignement, santé, et sport, *Activités*, 18(1). <http://journals.openedition.org/activites/6249>
- Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'HDR – Université de Montpellier 3. <https://hal.umontpellier.fr/tel-01627323/document>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche énactive. *Activités*, 5(1), 58-78. <http://journals.openedition.org/activites/1941>

## Apports de la perspective éactive dans les formations universitaires...

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Magrin-Chagnolleau, I. (2005). Du chaos à la création : une expérience de pédagogie éactive pour expérimenter le processus créatif en performance. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2(1-2). <http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=1864&lang=fr>
- Masciotra, D., Roth, W., Morel, D. (2008). *Éaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2008.01>
- Maturana, H. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Addison-Wesley.
- Maturana, H. et Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition : The realization of the living*. Reidel.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard - NRF
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives* 35(1), 56-75.
- Mottier Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>
- Ortali, R. (s. d.). Enactive approach, autopoiesis and pedagogy : The contribution of H. Maturana and F. Varela to action in school as Learning/Teaching system. <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Crete02/Ortali.pdf>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.faber.2011.01>
- Pastré, P. (2008). Étude comparative des trois chantiers de l'Afpa. *Travail et Apprentissages*, 2(2), 131-139. <https://doi.org/10.3917/ta.002.0131>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (janvier-mars, 2006), 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pelissero C. (2019). Enaction : principe et moyens dans le cadre du Français Langue Étrangère. *Synergies Europe*, 14, 159-174. <https://gerflint.fr/Base/Europe14/pelissero.pdf>
- Pinsky, L. et Theureau, J. (1987). *L'étude du cours d'action : Analyse du travail et conception ergonomique*, (88). CNAM.
- Poizat, G., et Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190, 52-60.
- Poizat, G., Salini, D. et Durand, M. (2013). Approche éactive de l'activité humaine, simplicité, et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 4, 97-112. [https://www.researchgate.net/publication/265215980\\_Approche\\_éactive\\_de\\_l'activité\\_humaine\\_simplicité\\_et\\_conception\\_de\\_formationen\\_professionnelles](https://www.researchgate.net/publication/265215980_Approche_éactive_de_l'activité_humaine_simplicité_et_conception_de_formationen_professionnelles)
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil

# COMBINER RÉFLEXIVITÉ CRITIQUE ET CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION : UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION DANS UN MASTER DE MANAGEMENT EN ALTERNANCE

CORINNE HAHN *ESCP & LDAR Université de Paris*

CHRISTOPHE VIGNON *IAE de Rennes, Université de Rennes*

**RÉSUMÉ.** Nous présentons les résultats d'une recherche qui, en maillant sciences de gestion et sciences de l'éducation, nous a permis d'élaborer un dispositif de professionnalisation destiné à des apprentis en master de management. Après avoir rapidement expliqué le contexte de la formation au management, nous décrivons notre cadre qui, inscrit dans le modèle de l'alternance de Geay, combine réflexivité critique et conceptualisation dans l'action. Nous présentons notre méthodologie et notre dispositif, illustré par un exemple. Les résultats que nous avons obtenus semblent confirmer que le dispositif a permis aux étudiants de développer une compétence réflexive critique au travers de la confrontation des expériences et des savoirs institutionnalisés dans une dynamique d'interaction avec les pairs et de changement de rôle.

**COMBINING CRITICAL REFLEXIVITY AND CONCEPTUALIZATION IN ACTION: A  
PROFESSIONALIZATION DEVICE IN AN "ALTERNANCE" MANAGEMENT MASTER'S  
PROGRAMME**

**ABSTRACT.** We present the results of a research project which, by linking management and educational sciences, has enabled us to develop a professionalization device for apprentices enrolled in a master's degree in management. After briefly explaining the context of management education, we describe our framework which, in line with Geay's "alternance" model, combines critical reflexivity and conceptualization in action. We present our methodology and our device, illustrated by an example. Our results seem to confirm that the device allowed students to develop critical reflexivity competencies through the confrontation of experiences and institutionalized knowledge when interacting with peers and changing roles.

**A**ujourd'hui, les écoles de management sont nombreuses à s'inscrire dans une démarche de développement et d'évaluation de compétences transversales. L'objectif affiché est de répondre aux nouveaux besoins du marché du travail afin de professionnaliser leurs étudiants.

C'est une conception très répandue de la professionnalisation, notion dont on sait qu'elle peut prendre des sens très éloignés selon le point de vue adopté et



le cadre idéologique qui le sous-tend (Wittorski, 2008). Nous voyons plutôt la professionnalisation comme une dynamique de transformation des individus induisant, à terme, un processus de transformation des organisations.

Comme l'observe Wittorski, la démarche de professionnalisation est de plus en plus souvent associée à la conception de dispositifs visant à accompagner ce processus. L'alternance école-formation constitue un terrain favorable à la professionnalisation (Mazalon, 2011), à condition de prendre en compte toutes ses dimensions, dont la dimension didactique (Geay, 1994). Afin de développer la professionnalisation de nos étudiants nous avons construit un dispositif dans le cadre d'une démarche « design-based » (Bakker et Van Eerde, 2014) qui nous a amenés à combiner des cadres conceptuels différents en articulant réflexivité critique (Cunliffe, 2016; Raelin, 2007) et conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996).

Dans cet article, après avoir présenté notre vision de l'alternance et expliqué les difficultés auxquelles est confrontée la formation au management aujourd'hui, nous exposons le cadre que nous avons élaboré, la méthode de recherche mise en œuvre et la version finale du dispositif à laquelle nous avons abouti, illustrée par un exemple.

#### L'ALTERNANCE ET LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Un apprenti appartient à la fois à deux systèmes / organisations, l'école et l'entreprise. Plusieurs auteurs voient la formation en alternance comme un lieu de rencontre entre les deux organisations. Dans une perspective située, cet espace, défini par le double environnement social auquel appartient l'individu, agit comme un médiateur entre les pratiques de l'école et celles de l'entreprise (Tangaard, 2007). Selon Tangaard, les groupes de travail entre pairs à l'école fonctionnent comme autant d'espaces frontières (« *borderland* »). Dans la théorie de l'activité historico-culturelle, cet espace est conceptualisé comme « un territoire dans lequel se rencontrent les participants venant de différents systèmes d'activité », un territoire dans lequel il est possible de construire de nouvelles règles (Konkola et al., 2007), un troisième espace qui permet la négociation du sens et l'hybridation (Akkerman et Bakker, 2011).

Geay (1994), dans la perspective systémique française, propose une vision analytique de cet espace, conçu comme un système interface centré sur le sujet, et qui fonctionne lorsque ses quatre dimensions, institutionnelle, personnelle, pédagogique et didactique sont activées. Cette dernière dimension étant la plus impensée dans le développement des formations par alternance.

L'espace de l'alternance tel qu'il est défini par Geay constitue donc un espace très structuré. Cet espace intègre explicitement la perspective didactique qui vise à étudier les processus d'enseignement / apprentissage en ce qu'ils ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Cette perspective adopte une vision de

la cognition humaine inspirée des travaux de psychologie développementale de Vygotsky et de Piaget et inscrite dans la tradition épistémologique Bachelardienne. Selon cette perspective, la connaissance se constitue lors d'un processus de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Il ne s'agit pas de relier des savoirs différents, pratiques et théoriques, mais de mettre en œuvre un processus dialectique entre les deux dimensions, opératoire et prédicative, de la connaissance. Ainsi, la connaissance se construit dans une dialectique continuité / rupture et émerge progressivement de la construction de réseaux de correspondances.

Nous faisons l'hypothèse que l'espace « frontière » que constitue l'alternance engendre des écarts favorables à l'apprentissage et au développement. Selon nous, l'alternance va permettre d'enclencher une dynamique de changement organisationnel et d'émancipation des personnes en conduisant à questionner les pratiques sociales. C'est la raison pour laquelle nous pensons que ce système de formation est particulièrement adapté à la formation au management et pourrait constituer une réponse aux critiques qui lui sont adressées. En effet des voix s'élèvent aujourd'hui pour reprocher aux écoles de management de dispenser une formation déconnectée de la pratique du terrain et de munir les futurs managers de modèles simplistes qui ne leur permettent pas d'appréhender la complexité de la réalité en entreprise. Nous allons maintenant passer en revue des travaux qui portent sur cette question.

## LA FORMATION AU MANAGEMENT

Depuis le début des années '90 un courant critique envers l'enseignement dispensé dans les business schools s'est développé dans le monde anglo-saxon. Selon ce courant, l'enseignement du management ne reflète pas suffisamment les réalités de l'expérience professionnelle car il diffuse des théories simplistes et soutient son discours idéologique par des arguments présentés comme scientifiques (Ghoshal, 2005). En conséquence, la formation actuelle des managers les amène à adopter des réflexes cognitifs qui ne sont pas adaptés aux exigences de leur vie professionnelle (De Geuser et Fiol, 2003) car trop techniques et trop centrés sur le court-terme.

Actuellement, le débat critique s'intensifie. Certains, de façon radicale, militent pour la fermeture des business schools (Parker, 2018). D'autres, plus nuancés, plaident en faveur d'une refonte de l'enseignement du management visant à ré-humaniser les programmes actuels (Petriglieri et Petriglieri, 2015). Il est alors question de renforcer les liens entre l'apprentissage académique et les pratiques de terrain (Pérezts et al., 2015) et de permettre aux étudiants de revisiter les discours théorisés entendus en cours à l'aune des pratiques auxquelles ils ont été confrontés.

Afin d'atteindre ce but, les chercheurs qui s'inscrivent dans le courant critique proposent souvent de construire des dispositifs pédagogiques spécifiques,

majoritairement destinés à des masters post expérience. Antonacopoulou (2010) a, par exemple, construit et testé un dispositif basé sur des exercices interactifs et la lecture de textes critiques. Ce dispositif accorde une plus grande importance aux expériences et aux problèmes des apprenants, expérience qu'ils revisitent au travers de l'apport de textes critiques. Une seconde posture, présente dans de nombreuses recherches du courant critique, propose de supprimer tout apport théorique et de travailler uniquement à partir de l'analyse réflexive de son expérience par l'étudiant (Raelin, 2009). Dans cette logique le corps professoral doit également effectuer un travail réflexif pour questionner son savoir à partir de l'expérience des étudiants.

Quoi qu'il en soit, que l'on parte uniquement de l'expérience ou que l'on s'appuie sur des textes, une activité réflexive est mobilisée pour susciter de nouvelles connaissances. Cette réflexivité est critique dans la mesure où les nouvelles conceptualisations produites lors de ce type d'apprentissage questionnent le sens des pratiques ainsi que la vision dominante des théories managériales, notamment en introduisant la question du politique dans les organisations.

Néanmoins, comme l'explique Young (2009), il est important de ne pas rejeter la tradition scientifique et d'écouter « la voix de la connaissance ». Sinon le risque est grand de réduire les curricula à de la politique en privilégiant le relativisme et le politiquement correct. Plusieurs auteurs (Wright et Hibbert, 2015) explorent cette dimension conceptuelle en s'appuyant sur la notion de « concept seuil » développée par Meyer et Land (2003). Ces auteurs proposent d'organiser l'enseignement autour de ces concepts qui, selon eux, ont des caractéristiques qui les distinguent des autres concepts clés : situés aux limites des disciplines, ils sont toujours associés à une connaissance gênante, inconfortable et contre-intuitive; ils sont intégratifs car ils permettent de faire des connections nouvelles; ils ont des effets irréversibles et transforment la vision du monde qu'avait le sujet. Ces concepts ouvrent une porte vers un espace de transition que les auteurs qualifient de liminal car il permet de faciliter le passage d'une identité à une autre.

Afin de construire un dispositif pédagogique visant à exploiter le potentiel de l'alternance dans le but d'améliorer la formation en école de management, nous avons été amenés à nous interroger sur l'apport de l'approche didactique francophone à ce courant critique anglo-saxon. Nous présentons maintenant le cadre que nous avons été amenés à construire à partir de cette double approche.

## **UNE DOUBLE APPROCHE COMBINÉE**

Meyer et Land (2003) font le lien entre cette notion de concept seuil et celle d'obstacle épistémologique, centrale en didactique francophone. Ils mettent l'accent sur le processus de rupture et de malaise / désadaptation conduisant à la prise de conscience et au changement, comme le font les didacticiens.

Le lien entre processus critique et conceptualisation est également travaillé en didactique. Viennot et Descamp (2015) ont ainsi montré que la compréhension conceptuelle et l'esprit critique se développent conjointement. Néanmoins, le sens donné au mot « critique » est différent. Dans le cadre francophone il s'agit de dépasser des obstacles épistémologiques inscrits dans l'histoire de la discipline. Dans le cadre anglophone il s'agit de questionner des pratiques sociales et d'accéder à un questionnement politique. Viennot et Descamp proposent de travailler sur les activateurs critiques qui permettent de favoriser le co-développement entre processus critique et conceptualisation. Ces activateurs sont des ressources spécifiques (comme des articles de journaux par exemple) visant à déclencher le questionnement des élèves. Bien que la notion de critique prenne un sens différent en management, il est possible de rapprocher cette démarche de celle des auteurs du courant critique lorsqu'ils proposent de partir de textes de référence, souvent philosophiques.

La question de l'espace de transition favorisant le processus de changement a été travaillée par les didacticiens qui ont exploré le modèle de l'alternance comme par les chercheurs en management. Le cadre mobilisé est néanmoins très différent : selon le point de vue anthropologique adopté par Meyer et Land (2003) l'espace « liminal » est un espace permettant de faciliter l'accès à une nouvelle identité. L'identité construite par un sujet est en relation avec le travail (Lessard et Bourdoncle, 2002) et plusieurs chercheurs ont mis en évidence que cette question est particulièrement prégnante dans l'alternance (Chaix, 1993; Cohen-Scali, 2000). Hahn (2014) a observé, dans le cadre d'une recherche menée avec des alternants ayant une expérience de commerciaux, que le passage à une identité de manager allait de pair avec la construction de nouvelles connaissances conceptuelles disciplinaires. Dans le modèle de Geay les quatre dimensions sont liées et doivent être activées ensemble pour que l'alternance fonctionne : la dimension personnelle, autour de l'identité du sujet, est donc effectivement liée à la dimension didactique, centrée sur l'apprentissage des savoirs.

Dans le modèle de l'alternance comme dans le courant critique, il est recommandé de partir de l'expérience des sujets et de les faire questionner leur expérience. Les chercheurs en management distinguent deux formes de réflexivité qu'ils considèrent comme nécessaires au développement du sujet (Cunliffe, 2016) : d'une part l'autoréflexivité qui permet d'analyser sa manière d'agir (devenir un praticien réflexif au sens de Schön) et, d'autre part, la réflexivité critique qui conduit à analyser les assomptions qui sous-tendent les pratiques sociales et organisationnelles. S'il considère la première forme comme nécessaire, Pastré (2005) ne la trouve pas suffisante. Il affirme comme essentiel le traitement d'un problème comme cas particulier d'une classe de situation plus vaste. Il place ainsi le couple schème / situation au cœur des processus d'apprentissage et de développement.

Dans la mesure où l'activité proposée permet d'enclencher implicitement un processus de mise en réseau de conceptualisations, elle active un processus critique. S'appuyant sur ce principe, notre dispositif pédagogique vise à conduire l'apprenant à prendre en charge ce processus en lui « dévoluant » un problème, centré sur un obstacle à dépasser pour construire le savoir (Brousseau, 1986). Dans la section suivante, nous décrivons plus précisément les caractéristiques d'un tel dispositif.

## UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE POUR L'ALTERNANCE

Afin de faciliter la construction des compétences et la mise en lien des expériences et des savoirs académiques, il est souvent recommandé de proposer aux étudiants des problèmes « réels », issus de situations d'entreprise, ou de les faire travailler sur des projets. Les chercheurs en éducation ont mis en évidence les limites de ces deux formes de pédagogie. D'une part parce que la « réalité » transposée dans la classe par le professeur n'est pas nécessairement la « réalité » de l'élève, d'autre part parce que réussir ne signifie pas nécessairement comprendre (Piaget, 1974).

S'il faut partir de l'expérience des étudiants, il faut également les accompagner dans le passage de la situation singulière au problème afin de leur permettre de « s'ouvrir au traitement de problèmes semblables et même des problèmes voisins » (Pastré, 2007, p. 85).

Plusieurs auteurs convergent ainsi sur la nécessité de faire construire le problème par l'élève et donc de faire en sorte qu'il s'engage dans une démarche de problématisation. En France, deux d'entre eux, Fabre (2011) et Gérard (1994) en proposent des visions un peu différentes. En effet l'activité de problématisation selon Fabre est centrée sur un obstacle, de type épistémologique, chez Gérard sur le vécu de l'élève. Il nous a semblé néanmoins possible de combiner ces deux perspectives, compte tenu de leurs éléments communs, bien qu'elles ne relèvent pas du même cadre de référence.

Le dispositif que nous avons conçu est basé sur la problématisation, au sens de Gérard (1994), en permettant de faire émerger les problèmes à partir de l'expérience des sujets. Il s'inspire des étapes du processus de problématisation décrit par Fabre (2011) : position, construction, analyse et résolution du problème puis institutionnalisation.

Ce « dispositif frontière » (Hahn, 2016), inscrit dans cet espace frontière qu'est l'alternance, repose sur l'écriture d'une histoire ce qui permet d'étayer l'activité réflexive (Bruner, 2008). Le récit n'est en effet que la première étape d'un travail d'analyse qui doit conduire à « passer du vécu au récit, du récit à l'intrigue, de l'intrigue à un essai de généralisation » (Pastré, 2005, p. 41).

Le dispositif que nous allons décrire comporte ainsi plusieurs étapes successives entraînant les étudiants dans un jeu entre cadre professionnel et cadre scolaire afin de faciliter la mise en lien de conceptualisations de différentes origines et d'étayer l'émergence de la réflexion critique.

Nous l'avons élaboré dans le cadre d'un processus itératif de construction et d'amélioration d'une ingénierie didactique « design based » (DBR). Cette méthode de recherche qui permet d'appréhender d'un point de vue holistique les questions éducatives complexes, vise à développer en parallèle les théories concernant l'apprentissage disciplinaire et les moyens à mettre en œuvre pour le favoriser (Bakker et Van Eerde, 2014).

Cette recherche a duré quatre années pendant lesquelles nous avons été conduits, chaque année, à enrichir notre cadre théorique et modifier notre dispositif selon un processus circulaire intégrant les analyses menées lors de la mise en œuvre du dispositif et les développements théoriques maillant les cadres disciplinaires. Ces analyses ont porté sur les productions écrites des étudiants (présentation des histoires aux consultants, retour des rapporteurs, retour des consultants, versions finales des cas, commentaires des évaluations des cas par les groupes), sur les notes de terrain des chercheurs et sur les écrits des étudiants lors de l'évaluation finale du séminaire.

Dans le paragraphe qui suit, nous allons décrire les étapes du dispositif auquel nous avons abouti et les illustrer à l'aide d'un exemple.

#### **UN DISPOSITIF DIDACTIQUE FRONTIÈRE DANS UN MASTER EN MANAGEMENT EN ALTERNANCE**

Le dispositif que nous décrivons ci-dessous prend la forme d'un séminaire organisé sur deux jours consécutifs à l'école, en fin d'année de master. Il a été testé pour la première fois en 2015. La recherche a concerné chaque année environ 55 apprentis répartis en six à huit groupes d'étudiants, encadré par trois professeurs de disciplines différentes, dont les concepteurs du séminaire et auteurs de cet article. Ces étudiants, qui ont pendant une année, alterné des périodes de cours à l'école et de travail dans des entreprises de secteurs et de tailles différentes, présentent des profils variés (54 % de filles et 46 % de garçons, 55 % de Français, 45 % d'étrangers). Le travail du groupe dont nous présentons des éléments ci-dessous est composé de six étudiants (trois filles et trois garçons) dont la moitié étaient français.

La première étape du dispositif – la position du problème – consiste, en amont du séminaire, à demander aux apprentis de transmettre un problème prégnant rencontré en entreprise. Ces problèmes sont ensuite répartis en catégories relativement homogènes pour constituer les groupes de travail du séminaire. Dans le cas de notre exemple, les membres du groupe avaient communiqué les problèmes suivants : l'impossibilité d'accéder à certains dossiers du système d'information ou à la version actualisée de certaines données, l'absence de processus fiable

permettant de sélectionner les entreprises à démarcher, la difficulté d'obtenir la collaboration des autres services pour collecter l'information, la non-perception de certaines informations importantes lors d'une conférence téléphonique.

Il peut arriver, mais cela reste rare, que l'invariant mis en avant par un groupe lors du séminaire, diffère de celui envisagé par les enseignants lorsqu'ils ont constitué les groupes. Lorsqu'elle apparaît, cette divergence résulte de la dynamique propre à ce groupe. Dans l'exemple décrit ici, l'invariant identifié par les professeurs concerne la difficulté de circulation des informations dans une entreprise, difficulté qui affecte la réalisation de projets opérationnels. La première étape du séminaire a permis aux étudiants de ce groupe d'identifier cet invariant et de le prendre comme point de départ de leur narration collective et ainsi de passer de la phase de position à la deuxième étape de construction du problème (Fabre, 1999). Au cours de cette deuxième étape les étudiants ont été amenés à construire ensemble un problème, une situation-type, représentant la classe de situations individuelles.

Le cas choisi comme exemple met en scène une jeune diplômée fraîchement recrutée par une entreprise de fabrication de poupées. Cette jeune femme éprouve des difficultés à obtenir des prévisions trimestrielles de vente fiables de la part des directeurs commerciaux régionaux. Il en résulte qu'elle ne parvient pas à anticiper une diminution du chiffre d'affaires qui conduit alors au non-paiement du fournisseur des yeux des poupées. Ainsi sont mises sur le marché des poupées auxquelles il manque les yeux. La jeune femme est alors convoquée par le directeur financier de l'entreprise pour s'expliquer.

Lors de la troisième étape – l'analyse et la résolution du problème – le groupe devait définir une structure conceptuelle pour la situation type qu'il avait construite collectivement. Pour construire cette structure les étudiants sont libres de se référer à différentes sources : cours, bases de données en ligne, et professeurs. Le dispositif les amène également à consulter leurs pairs. En effet, chaque groupe désigne un rapporteur dans son équipe. Le rôle de celui-ci consiste à rencontrer trois groupes d'étudiants placés en position d'experts pour leur exposer, sous la forme d'un pitch de quelques minutes, la situation à laquelle son groupe est confronté. Ces pairs positionnés comme « experts » exposent leur analyse du cas et font des propositions de résolution du problème. Nous demandons aux groupes de proposer deux grilles de lecture différentes du problème qu'ils ont construit. Nous voulons ainsi les amener à appréhender la complexité des situations managériales.

Dans leur note pédagogique, destinée à analyser le cas choisi comme exemple, les étudiants ont proposé deux axes théoriques. D'une part la théorie de la diffusion des innovations de Rogers (2003), qui leur permet de mettre en lumière qu'une innovation organisationnelle ou technologique, ici le système d'information sur les prévisions de ventes, n'est pas nécessairement adopté par les membres d'une organisation. Ceux-ci peuvent avoir des raisons légitimes à ne pas le faire.

Il y a donc lieu de mettre en place des dispositifs organisationnels pour leur donner envie de s'approprier les outils technologiques mis à leur service, et ce d'autant plus quand ils ne perçoivent pas d'intérêt personnel direct à renseigner le système d'informations. Le deuxième axe d'analyse s'appuie sur l'analyse de l'invisibilisation d'une partie du travail (Gomez, 2013). Dans le cas présent cette théorie permet de comprendre pourquoi des cadres ayant des niveaux de performance individuelle élevée à atteindre négligent l'intérêt collectif d'une partie de leur travail en focalisant leurs efforts sur leurs activités personnelles « objectivement » évaluables.

Au cours de la quatrième étape – l'institutionnalisation du problème – les groupes partagent et comparent leurs problèmes et leurs analyses. Ils évaluent les problèmes construits et analysés par trois autres groupes ainsi que les réponses qu'ils ont apportées à leur problème. Ainsi notre groupe a évalué trois cas qui lui étaient inconnus et a dû juger du réalisme de l'histoire, de la pertinence des théories mobilisées et de l'opérationnalité des solutions proposées. La moitié de la note donnée au groupe est constituée de la note attribuée par les groupes qui ont évalué leur travail et l'autre moitié par la qualité de leurs évaluations, jugée par les professeurs.

A la fin du séminaire chaque groupe reçoit l'ensemble des évaluations, celles de leur cas faites par trois groupes ainsi que celle de leurs évaluations des cas de trois autres groupes faites par les professeurs.

## **OBSERVATIONS**

Lors de chaque expérimentation nous avons analysé les cas produits au final par les groupes d'étudiants. Nous avons en particulier étudié la vraisemblance des histoires racontées et classé les théories mobilisées selon leur degré de proximité avec les théories classiquement enseignées dans les formations en gestion. Après discussions avec nos collègues spécialistes des domaines disciplinaires concernés. Nous avons également analysé les évaluations faites par les groupes des travaux de leurs camarades. En particulier nous avons relevé dans leurs commentaires les moments où ils montraient qu'ils identifiaient la vraisemblance des situations présentées dans les cas soumis à leur évaluation. De plus, nous avons étudié leur analyse de la mise en perspective théorique proposée par les auteurs du cas. Nous avons également, à partir des observations de terrain des professeurs et des notes rédigées par les étudiants, lorsqu'ils assuraient les rôles de consultants et de rapporteurs, étudié l'évolution de l'histoire et de la mobilisation des théories par chaque groupe au cours des différentes étapes.

Nous avons observé que la très grande majorité des étudiants s'investit fortement dans l'activité. Ceci est confirmé par les évaluations anonymes qu'ils font du séminaire. En effet, chaque année, entre 4 et 8 % des étudiants évaluent négativement ce séminaire, les autres l'évaluant positivement. Les commentaires sont généralement très tranchés. Les étudiants qui rejettent le séminaire expliquent



qu'il aurait été beaucoup plus utile d'aller travailler en entreprise pendant ces deux journées ou de faire des activités académiques plus traditionnelles.

### *Rédaction de l'histoire*

Lors de la première étape, les étudiants font connaissance et découvrent qu'ils ont vécu des expériences similaires dans des contextes différents. Généralement, lors de la rédaction de l'histoire, le groupe part de la situation d'un de ses membres et l'enrichit à l'aide de celles des autres (« nous sommes partis de la situation de l'un des membres de l'équipe et nous avons ajouté des péripéties inspirées de la situation des autres membres »). Ainsi l'histoire est toujours très fortement ancrée dans leurs expériences professionnelles.

Lors de la phase de consultation nous avons observé que le rapporteur s'engage dans un processus de reconstruction de l'histoire au fur et à mesure des consultations et lors du debriefing qui suit. Parallèlement, les autres membres du groupe, qui officient comme consultants, font un retour sur leur propre histoire lorsqu'ils écoutent les présentations des groupes venus les consulter. Tous les groupes ont indiqué l'importance de cette phase d'interactions, avec des membres autres que ceux de leur groupe, dans l'avancement de leur travail, que ce soit au niveau de la clarté du récit, de la construction de solutions, ou de la pertinence des théories.

### *Mobilisation des théories*

Nous avons anticipé que la phase de rédaction de la note pédagogique serait difficile car elle pouvait être vécue comme artificielle. Dans les commentaires les étudiants expliquent qu'ils ont cherché des outils permettant d'explicitier les solutions opérationnelles auxquelles ils avaient pensé (« les théories sont venues naturellement en pensant aux solutions »). Parfois c'était plus compliqué (« nous n'avions aucune solution au départ et avons tous l'impression d'être dans une impasse. C'était difficile de trouver des théories »). Les « théories » mobilisées par les étudiants sont de niveaux d'abstraction différents : certaines relèvent davantage de recettes de consultants, d'autres proviennent de théories éprouvées. Sont le plus souvent mobilisés des concepts concernant la structure de leur organisation, de la culture d'entreprise, des méthodes de travail, du pilotage du changement, du style de management, de l'équité au travail et des rapports de pouvoir. Quelques soient les théories mobilisées, nous avons constaté que les étudiants ont été conduits à penser leur opérationnalité et donc à en critiquer et rejeter certaines. Dans le cas de notre exemple, le groupe a été amené à combiner des cadres de référence de plusieurs domaines disciplinaires (l'économie du travail et le management des systèmes d'information), afin de comprendre la situation qu'ils avaient construite et élaborer un cas cohérent de management à partir de leur expérience personnelle.

### *Évaluation*

Les étudiants s'investissent beaucoup dans la phase finale au cours de laquelle ils évaluent les cas produits par trois autres groupes. Ils ont souligné l'importance pour eux de travailler ensemble à l'évaluation des travaux des autres groupes afin d'en débattre. Les histoires construites par leurs camarades faisaient toujours écho chez eux : « c'est un problème auquel je m'identifie fortement et que je rencontre dans mon entreprise ». Ce travail d'évaluation permet également d'approfondir la question du rôle des théories en questionnant les interprétations proposées : « je ne crois pas que la violence au travail était la thématique la plus proche. J'aurais dit que c'était le stress, résultat de hautes attentes de performance ».

### DISCUSSION

Une caractéristique importante de notre dispositif est qu'il amène les élèves à investir successivement plusieurs rôles. Avant la première expérimentation nous faisons l'hypothèse que le dispositif leur permettrait de naviguer entre leur situation d'étudiant et de salarié mais nous n'avions pas conceptualisé aussi clairement les différentes facettes du métier de manager. Nous avons donc été conduits à renforcer notre cadre en intégrant le point de vue anthropologique de Meyer et Land (2003). En effet, les étapes de notre dispositif conduisent les étudiants non seulement à naviguer entre les rôles qui étaient les leurs mais aussi à investir des rôles qu'ils n'ont pas (encore) exercés. Ainsi au cours de l'étape 1, les étudiants doivent construire à partir de leur expérience de junior manager, au cours de l'étape 3, ils doivent se mettre à la place d'un manager senior ou dans celle d'un consultant. Lors de l'étape 4 ils doivent se positionner comme membres d'un comité de direction. La question de l'identité est apparue nettement au travers de ce changement de rôle, comme l'explique cet étudiant « L'idée de permettre aux étudiants d'écrire leur propre étude de cas à partir de leurs expériences personnelles est très intéressante. Cela devrait être plus développé dans le futur parce que cela m'a forcé à penser différemment plus comme un manager ».

Dans le modèle de Geay (1994) qui nous a permis de conceptualiser la relation entre l'école et l'entreprise, les quatre dimensions de l'alternance doivent être activées ensemble : la dimension personnelle est ainsi liée aux autres dimensions et donc à la dimension didactique. Nous pensons que le rejet de l'activité par quelques étudiants, mentionné plus haut, est lié à la difficulté de se projeter dans plusieurs identités et la volonté de se positionner seulement comme professionnel ou seulement comme étudiant. La réadaptation des schèmes est toujours difficile et source de malaise, comme l'ont également constaté Meyer et Land (2003) en étudiant l'appropriation des « concepts-seuils ».

Nous avons constaté que les groupes ont, dans leur grande majorité, en s'appuyant sur l'expérience des membres du groupe, produit une narration qui prend des distances avec leurs affects et leur permet de produire un sens théorisable

(Mezirow, 1990). Lors de la production des cas, les étudiants mobilisent toujours d'abord des théorisations classiques étudiées en cours. Cependant, ils se rendent compte que le pouvoir explicatif de ces dernières reste souvent faible au regard des situations qu'ils ont vécues et cela les conduit à explorer d'autres pistes d'analyse de la situation, et à combiner des ressources issues de disciplines différentes afin de proposer des « solutions » plus adaptées. Comme ce fut le cas du groupe dont nous avons présenté le travail. Ainsi, les observations que nous avons pu conduire pendant les cycles d'expérimentation nous semblent montrer que les étudiants ont été amenés à développer une réflexion critique sur la base des ruptures et contradictions rencontrées.

## CONCLUSION

Les futurs managers doivent développer la capacité à faire des pas de côté afin de concevoir des solutions innovantes mais également celle de se protéger face aux dérives organisationnelles. Pour ces raisons, selon nous, la professionnalisation des managers passe par le développement d'une compétence réflexive critique. Dans le cadre de notre dispositif elle émerge de la confrontation des expériences et des savoirs institutionnalisés dans une dynamique d'interaction avec les pairs.

Les résultats de la recherche qui a été menée pendant quatre années selon une méthodologie d'ingénierie didactique « design based » semblent confirmer que le dispositif a permis aux étudiants de s'engager dans ce processus critique. Notre recherche nous a conduit à mailler deux cadres disciplinaires différents, entre management et éducation, en combinant conceptualisation dans l'action et réflexivité critique et à tenter de poser les bases de ce qui pourrait être une didactique du management.

Il nous semble que les questions qui ont été abordées ici dépassent le cadre des écoles de management. Ainsi le dispositif a été adapté et expérimenté en faculté de médecine et en école d'ingénieur (Confort-Saudejaud et al., 2019). De manière plus générale, ces questions s'inscrivent dans le débat actuel sur les spécificités d'une formation professionnelle universitaire. Lessard et Bourdoncle (2002) expliquent que ces formations se situent à l'interface de trois modèles d'université : l'université libérale, l'université de recherche (qui est le modèle actuel des écoles de management) et l'université de service, au service de la société et non plus de la science. Leur constat est que le second modèle ne répond pas à la demande sociétale. Il est important que le glissement qu'ils observent vers le troisième modèle ne privilégie pas l'économie au détriment de l'humain.

## RÉFÉRENCES

- Akkerman, S., et Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Antonacopoulou, E. (2010). Making the business school more 'critical': Critique based on phronesis as a foundation for impact. *British Journal of Management* 21(Suppl.), 6-25.
- Bakker A., et Van Eerde, H. A. A. (2014). An introduction to design-based research with an example from statistics education. Dans A. Bikner-Asbahs, C. Knipping, et N. Presmeg (dir.), *Doing qualitative research: Methodology and methods in mathematics education*. Springer.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, (7)2, 33-115.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance*. L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Presses Universitaires de France.
- Confort-Saudejaud, C., Dechy-Cabaret, O., et Hahn, C. (2019). Retour d'expérience sur un dispositif de réflexivité et de contextualisation en formation par apprentissage : RéCAp. Dans Lemaitre D. (dir.), *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 852-863). ENSTA Bretagne. <https://qpes2019.sciencesconf.org/data/pages/ACTESQPES2019.pdf>.
- Cunliffe, A. L. (2016). "On becoming a critically reflexive practitioner" redux: What does it mean to be reflexive? *Journal of Management Education*, 40(6), 740-746.
- De Geuser, F., et Fiol, M. (2003). Faire face aux situations complexes : la blessure narcissique des managers. Dans Moingeon, B. (dir.), *Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche* (p. 99-125). L'Harmattan.
- Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. PUF.
- Fabre, M. (2011) *Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. PUF.
- Geay, A. (1994). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Gerard, C. (1994). Problématiser des situations personnalisées. *Se former+*, 36.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management learning & education*, 4(1), 75-91.
- Gomez, P.Y. (2013). *Le travail invisible : enquête sur une disparition*. François Bourin Editeur.
- Hahn, C. (2014). Linking professional experience with academic knowledge in using statistics, a design experiment for business school students. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), 239-251.
- Hahn, C. (2016). *Penser la question didactique pour la formation en alternance dans l'enseignement supérieur. Dispositifs frontières, statistique et management*. [Note de synthèse d'HDR inédite]. Université Louis Lumière Lyon 2.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert P., et Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211-228.
- Lessard, C., et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Mazalon, E. (2011). Conclusion : l'alternance en enseignement supérieur sollicitée pour des finalités de professionnalisation. *TransFormations*, 6, 177-1381
- Meyer, J. H. F., et Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to thinking and practising within the disciplines. In C. Rust (dir.), *Improving student learning: Theory and practice—ten years on* (p. 412-424). Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- Mezirow, J. (1990). On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48(3), 185-198.
- Parker, M. (2018). *Shut down the business school: What's wrong with management education*. Pluto Press.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education permanente*, 65, 29-46.

- Pastré, P. (2007). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans M. Merri (dir.), *Activité humaine et conceptualisation* (p. 79-86). Presses universitaires du Mirail.
- Pérezts, M., Faÿ, E., et Picard, S. (2015). Ethics, embodied life and esprit de corps: An ethnographic study with anti-money laundering analysts. *Organization*, 22(2) 217-234.
- Petriglieri, G. et Petriglieri, J. L. (2015). Can business schools humanize leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 625-647. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0201>
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses Universitaires de France.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495-519. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694950>
- Raelin, J. A. (2009). The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. *Management Learning*, 40(4), 401-410.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5<sup>ème</sup> Edition). Free Press.
- Tangaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' daily life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 43-466.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 1-18). Presses Universitaires de France.
- Viennot, L., et Descamp, N. (2015). Co-development of conceptual understanding and critical attitude: Analyzing texts on radiocarbon dating. *International Journal of Science Education*, 37(12), 2038-2063.
- Wittorski, R. (2008). Note de synthèse : La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-36.
- Young, M. (2009). Education, globalisation and the "voice of knowledge". *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204.
- Wright, A. L., et Hibbert, P. (2015). Threshold concepts in theory and practice. *Journal of Management Education*, 39(4), 443-451.

CORINNE HAHN est professeur émérite de statistique à ESCP Business School, et chercheur en didactique des mathématiques au laboratoire de didactique André Revuz, Université de Paris. Elle a été pendant 12 ans Directrice scientifique du master en alternance à ESCP. [hahn@escp.eu](mailto:hahn@escp.eu)

CHRISTOPHE VIGNON est maître de conférences à l'IGR/IAE de l'Université de Rennes I. Affilié au laboratoire CREM UMR CNRS 6211, ses recherches portent sur la pédagogie du management, plus particulièrement de l'alternance. Son projet vise à développer la sagesse pratique et l'incarnation éthique des managers. [christophe.vignon@univ-rennes.fr](mailto:christophe.vignon@univ-rennes.fr)

CORINNE HAHN is an emeritus professor in statistics at ESCP Business School and researcher in mathematics education at the André Revuz didactics laboratory, Université de Paris. For 12 years, she was the Scientific Director of the “Alternance” Master programme at ESCP. [hahn@escp.eu](mailto:hahn@escp.eu)

CHRISTOPHE VIGNON is a lecturer at the IGR/IAE of the Université de Rennes I and is affiliated with the CREM UMR CNRS 6211 laboratory. His project aims to develop managers’ practical wisdom and professional ethics. [christophe.vignon@univ-rennes.fr](mailto:christophe.vignon@univ-rennes.fr)

## POUR UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALISATION EN TERMES D'ACTIVITÉ : DEUX CAS D'ÉTUDE REPOSANT SUR DES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES ET DES AUTO- CONFRONTATIONS

SAMIRA MAHLAOUI et JEAN-PAUL CADET *Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)*

RÉSUMÉ. Notre objectif est de promouvoir une approche de la professionnalisation par une entrée en termes d'activité, à partir de deux études. La première analyse les dynamiques de transformation liées à l'entrée dans les métiers commerciaux d'une filiale automobile, via une approche biographique. La seconde s'intéresse à l'acquisition d'un savoir-formaliser par des formateurs agricoles au travers d'un dispositif d'accompagnement, via une approche clinique de l'activité. A visée extensive ou intensive, cette façon d'appréhender la professionnalisation est à géométrie variable. En croisant les résultats des deux études, elle apparaît centrée sur l'expérience et l'autonomie des sujets, lesquels développent leurs propres buts et engagent surtout des actes socio-réflexifs. Enfin, pareille analyse peut produire des effets sur la professionnalisation et plus largement le travail.

FOR AN APPROACH TO PROFESSIONALIZATION IN TERMS OF ACTIVITY: TWO CASE STUDIES BASED ON BIOGRAPHICAL INTERVIEWS AND SELF-CONFRONTATIONS

ABSTRACT. Based on two studies, our objective is to promote an approach to professionalization in terms of activity. The first study analyzes, via a biographical approach, the dynamics of transformation linked to entry into the commercial professions of an automotive subsidiary. The second study focuses on the acquisition of formalized know-how by agricultural trainers through a support system, via a clinical approach to the activity. Aimed extensively or intensively, this way of apprehending professionalization is variable. By combining the results of the studies, professionalization appears to be centered on the experience and autonomy of the individuals, who develop their own goals and above all engage in socio-reflective acts. Finally, such an analysis can produce effects on professionalization and on work.

Que fait concrètement un individu pour assurer sa « professionnalisation », entendue ici comme le « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession [qu'il a] choisie » (Wittorski, 2007)? Quelle est tout particulièrement l'« activité » qu'il déploie

en ce sens en situation d'emploi et de travail dans le cadre d'une organisation ou d'un milieu professionnel spécifique, sachant que sa professionnalisation se nourrira avant tout de pareille situation, éventuellement en complémentarité ou en lien avec des pratiques de formation formelles? Il y a là un questionnement et une façon d'appréhender la professionnalisation qui peuvent s'avérer utiles aux individus, amenés à guider au mieux ce processus pour accéder durablement à un emploi et un revenu, intégrer un collectif et se réaliser via l'exercice d'un métier, mais aussi aux organisations et groupes professionnels, conduits à réguler et gérer un tel processus pour disposer de collaborateurs ou de pairs répondant à leurs besoins ou attentes en matière de professionnalités.

Notre objectif, de nature théorico-méthodologique, est justement de promouvoir une approche de la professionnalisation via une entrée en termes d'activité (Barbier et Durand, 2003), c'est-à-dire une approche qui considère ce processus comme une activité en soi ou un ensemble de mécanismes par et dans lesquels se trouve engagé un sujet dans ses rapports avec son environnement (Barbier, 2011). Il s'agit de comprendre ce qu'il fait réellement quand il cherche à se professionnaliser, comment il procède, ce qui fait sens alors pour lui, ainsi que ses intentions et ses projets en ce domaine, en regard d'une situation ou d'un contexte donné et en écho aux théories de l'activité (Dujarier et al., 2016). Cela revient à s'intéresser aux apprentissages professionnels qu'il opère, en particulier en lien avec son activité de travail, mais aussi, sur un plan plus sociologique, à leur mise en reconnaissance qu'il cherche à favoriser dans son espace social d'action.

Analyser la professionnalisation comme activité est loin de représenter une perspective entièrement originale. Elle rejoint ainsi des travaux menés sur des problématiques analogues, comme ceux sur les mobilités professionnelles et l'activité de transition induite (Mailliot, 2010). Des travaux sur les formations en alternance et la professionnalisation ont déjà par ailleurs adopté, peu ou prou, cette orientation (Zaouani-Denoux, 2011). En s'intéressant aux apprentissages professionnels pour améliorer les parcours et les dispositifs de formation (Tourmen, 2014), et en les appréhendant parfois nommément comme des activités exercées par des apprenants en interaction avec celles de leurs formateurs ou tuteurs (Vidal-Gomel, 2018), nombre de travaux en didactique professionnelle et en ergonomie de la formation se sont également inscrits dans cette perspective. Enfin, des travaux, qui se réfèrent notamment à deux autres approches, la clinique de l'activité et l'approche sémiotique de l'activité, ont porté particulièrement sur la formation et conceptualisé les rapports entre travail et apprentissage (Durand, 2012a).

Toutefois, cette perspective d'analyse est demeurée insuffisamment questionnée dans ce qui la caractérise globalement, en particulier sur le plan de ses principaux apports pour la connaissance des processus de professionnalisation. C'est précisément la réflexion problématique à laquelle nous souhaitons contribuer ici, en mobilisant et en confrontant deux cas d'étude puisés dans nos travaux



et donnant à voir des entrées et des démarches méthodologiques différenciées pour appréhender les activités de professionnalisation. Le premier cas analyse les dynamiques de transformation individuelles liées à l'entrée dans les métiers commerciaux d'une filiale d'un constructeur automobile, via une approche biographique (Cadet et Mahlaoui, 2015). Le second s'intéresse à l'acquisition de nouveaux savoirs par des formateurs agricoles au travers d'un dispositif d'accompagnement analysé via une approche clinique de l'activité (Mahlaoui, 2013).

La première partie de cet article présente ces études et montre que le fait de penser la professionnalisation comme activité constitue une approche à géométrie variable quant aux problématiques traitables et aux méthodologies mobilisables. La seconde précise en quoi cette approche se caractérise surtout par une ouverture sur l'expérience et l'autonomie des sujets, et identifie certains de ses apports pour la connaissance des modalités de professionnalisation en croisant les résultats des deux études.

#### ENTRE VISÉE EXTENSIVE ET VISÉE INTENSIVE : UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALISATION À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Analyser la professionnalisation comme activité renvoie à un champ élargi de problématiques et de méthodologies, comme le suggèrent nos illustrations. De nature extensive, diachronique, multidimensionnelle, la première recherche à déceler et comprendre comment les jeunes commerciaux d'une filiale vente et après-vente automobile construisent et font reconnaître leur professionnalité, via une approche biographique. A visée intensive et synchronique, la seconde illustration met la focale sur l'initiation de formateurs agricoles à une nouvelle tâche consistant à scénariser leurs pratiques pédagogiques par un système numérisé, via une démarche d'analyse clinique.

#### *L'analyse de l'activité globale de professionnalisation de jeunes commerciaux d'une filiale automobile*

Cette analyse est effectuée dans le cadre d'une recherche plus large sur les professions intermédiaires des entreprises, en référence à la nomenclature française PCS de l'Insee, c'est-à-dire les agents de maîtrise, techniciens, commerciaux et administratifs, situés dans l'échelle sociale des emplois entre les ouvriers et employés et les ingénieurs et cadres (Cadet et Guitton, 2013). La professionnalisation des salariés exerçant ces professions figure au cœur du questionnement de cette recherche : l'un de ses objectifs est de comprendre comment ils deviennent et restent au fil du temps des professionnels expérimentés et reconnus à leur poste, dans des contextes organisationnels où ils occupent des positions d'interface, au cœur des changements des entreprises. L'interrogation porte sur le rôle des leviers utilisables par les entreprises et salariés pour assurer cette professionnalisation. Notre analyse renvoie ici à une monographie effectuée

dans le cadre de cette enquête (Cadet et Mahlaoui, 2015).

Cette analyse a trait à trois métiers de commerciaux dans une filiale automobile, de taille importante pour le secteur (275 salariés lors de l'enquête) et composée de six sites vente / après-vente :

Le conseiller commercial véhicules (CCV) commercialise les véhicules stockés par la filiale et les produits périphériques (financements, garanties, etc.) : 50 CCV, dont trois femmes.

Le conseiller pièces de rechange itinérant (CPRI) assure la vente de pièces et accessoires du constructeur auprès de professionnels : quatre CPRI, dont une femme.

Le conseiller commercial service (CCS) reçoit les clients à l'après-vente, diagnostique le problème rencontré avec leur véhicule, s'accorde avec eux sur les travaux à effectuer, leur propose des prestations tarifées, leur restitue leur véhicule après intervention et leur fournit des explications sur le travail qui justifie la facture : 15 CCS, dont une femme.

Partant, l'approche de la professionnalisation des entrants dans ces métiers consiste à s'interroger sur ce qu'ils cherchent, en début de carrière, à fabriquer et à faire reconnaître en termes de professionnalité, puis, sur les différentes modalités ou mécanismes qu'ils engagent en conséquence au regard de leur contexte d'action et de relations. Autrement dit, il s'agit de décrire et d'analyser comment ces entrants s'approprient et développent les manières et capacités d'agir reconnus ici comme efficaces et légitimes.

Ce regard sur leur apprentissage des métiers et sa reconnaissance se justifie d'autant plus que ces métiers sont en forte mutation lors de l'enquête. En plus de vendre des automobiles et des services associés, les CCV sont toujours plus appelés à soigner leurs relations avec les clients dans un contexte de plus en plus concurrentiel, pour assurer leur fidélisation. Les CPRI se voient dotés d'un nouvel outil numérique de gestion de la relation clientèle, orientant et suivant davantage leur activité. Les CCS sont tenus aujourd'hui d'agir avec une coloration commerciale plus marquée (attention accrue à la satisfaction des clients, au développement des ventes de prestations complémentaires, etc.).

Nous mobilisons la méthode de l'entretien biographique ou récit de vie. Il s'agit d'un entretien compréhensif durant lequel le chercheur sollicite une personne pour qu'elle lui raconte son expérience vécue en relation avec le thème de l'enquête. Ce récit est produit oralement lors d'une interaction de face à face suscitée par la demande du chercheur et où se déploient des rôles, des statuts, des attentes spécifiques, des normes, des valeurs implicites (Bertaux, 1977; Ferrarotti, 1983). Il doit permettre de déceler, sinon de construire le sens que le narrateur prête subjectivement à son parcours et ses pratiques, ce qui n'est jamais une mince affaire (Demazière et Dubar, 1997). De fait, plus qu'un vécu factuel, objectif et

définitif, il révèle un champ de représentations et de discours subjectif, évolutif et provisoire, à partir duquel le narrateur fait part de son expérience et tente de la rendre intelligible à un moment donné de son parcours et lors d'une interaction avec un chercheur. En même temps, en faisant ressortir comment le social a retenti sur le narrateur et comment celui-ci a réagi, le récit permet de comprendre de l'intérieur le processus de socialisation qui le caractérise. La méthode de l'entretien biographique offre une lecture multidimensionnelle et synthétique du parcours du narrateur (Divay, 2014). Cette méthode qualitative est appropriée pour procéder à une analyse globale de la professionnalisation dans une optique extensive – même si elle ne permet, de fait, que d'accéder à une activité racontée et aucunement observée, non sans biais induits (rationalisation a posteriori, mémorisation...).

On s'appuie ici en priorité sur six entretiens s'apparentant à des récits de vie et d'expérience, avec des salariés des trois emplois étudiés âgés entre 23 et 32 ans, ayant une ancienneté de cinq ans au plus : deux CCV, deux CPRI, dont une femme, deux CCS (trois titulaires de BTS, deux bacheliers, un non diplômé). Ces entretiens éclairent les pratiques par lesquelles ils sont devenus des professionnels expérimentés et reconnus dans la filiale. On s'appuie aussi sur dix entretiens avec des responsables hiérarchiques : un cadre de la DRH de la partie commerce du constructeur; le directeur de la filiale; son responsable de l'après-vente et de la vente de pièces de rechange; quatre chefs de ventes véhicules; deux chefs d'atelier après-vente; le chef des ventes du service pièces de rechange. Ces entretiens portent sur les dispositifs et pratiques mis en place pour favoriser la montée en professionnalité des personnels placés sous leur responsabilité. Anciens CCV ou CCS, cinq d'entre eux évoquent toutefois leur propre expérience de professionnalisation dans ces métiers, récente pour la plupart et vécue dans la même filiale pour trois d'entre eux. Une partie de leur récit est donc analysable comme les récits collectés auprès des six titulaires d'emploi.

### ***L'analyse de l'activité spécifique d'initiation à une nouvelle pratique professionnelle de formateurs agricoles***

Ce cas renvoie à une activité singulière de professionnalisation analysée cette fois de façon intensive. Il concerne des formateurs agricoles, invités à s'initier à la formalisation de leurs pratiques pédagogiques sous forme de scénarios d'apprentissage. Cette invitation s'inscrit dans la mise en œuvre d'un système d'échanges et de mutualisation de ressources scénarisées, appelé Ersce (Échanges de Ressources Scénarisées), conçu pour le développement local des formations ouvertes et à distance (FOAD) et déployé dans des Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) au niveau national. Ersce s'adresse aux enseignants et formateurs, ainsi qu'aux responsables de formation et animateurs de Centres de Ressources. Au moment de notre recherche, ce système est géré par l'ex-Enesad/Cnerta (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon / Centre National d'Études et de Ressources

en Technologies Avancées), aujourd'hui Institut Agro Dijon/ Eduter Ingénierie.

L'objectif est de valoriser et partager les savoir-faire techniques et pédagogiques des enseignants et formateurs avec une entrée par compétences professionnelles, puis de les utiliser à destination de leurs stagiaires en FOAD. Concepteur et utilisateur, chaque formateur est conduit à élaborer et échanger des scénarios pédagogiques, c'est-à-dire des documents qui comportent une succession ordonnée de séquences pédagogiques et d'activités d'apprentissage, entraînant l'usage de ressources (humaines, multi-supports). Ils participent chacun à la maîtrise d'une compétence professionnelle. Ils sont réalisés par des formateurs pour être lus et utilisés par des pairs. Une fois élaborés, ils sont disponibles dans une banque de données pour leur mutualisation et peuvent être transformés par les contributeurs ou les utilisateurs. Cette mise en commun et ce fonctionnement dynamique sont censés renforcer la communauté professionnelle que constituent les formateurs agricoles.

S'intéresser à ce mode de formalisation de pratiques pédagogiques et à l'activité qu'implique son initiation constitue donc un enjeu. Erscé illustre le phénomène majeur de diffusion de l'approche par les compétences dans le champ de l'éducation et de la formation depuis plusieurs années en réponse aux critiques adressées à l'approche classique par les connaissances (Ropé et Tanguy, 2003), et supposé moderniser l'offre de formation professionnelle, tout en faisant l'objet d'importantes controverses (Del Rey, 2010). Ce système rappelle aussi combien le métier de formateur est confronté à d'importantes transformations, requérant de nouvelles habitudes et manières de penser et agir, de nouveaux savoirs pédagogiques. L'élaboration et l'usage d'outils numérisés à visée pédagogique, comme les scénarios déposés et échangés dans Erscé, font partie de ces transformations. Elle flirte avec le développement d'autres exigences comme en matière d'analyse de besoins de formation ou de conception de dispositifs, et pose la question cruciale des manières d'y former les formateurs. En tant que pratique de formalisation, la construction de scénarios paraît en elle-même en mesure de les aider à mieux saisir et aborder l'évolution de leur métier. Comme tout exercice de formalisation, l'élaboration de scénarios d'apprentissage n'est guère évidente. Pour les formateurs, cela signifie mettre en mots symboliquement au moins une partie de leur activité de travail, ce qui paraît toujours difficile : si cette activité « ne se dit pas, du moins jamais dans son intégralité, c'est d'abord parce qu'il est illusoire d'attendre des seuls mots de la langue qu'ils la médiatisent. Il est en revanche intéressant de considérer comment elle peut symboliquement se reconstruire » (Faïta, 1995, p. 85).

Par activité de travail, il faut entendre, pour le formateur, des choses très diversifiées et en partie difficilement ou non verbalisables *a priori*, comme prendre des décisions et orienter son action pour gérer des événements, des situations-problèmes, des incidents qui surviennent. La mise en mots de sa pratique professionnelle sous forme scénarisée n'est donc pas sans lui demander

de reconsidérer, de questionner, de faire un retour réflexif sur cette activité. Elle peut se heurter à des difficultés, notamment pour tout ce qui renvoie à ses actes et savoirs incorporés (Leplat, 1997).

Pour favoriser l'initiation à la production de scénarios, les promoteurs du système Ersce ont mis en place des actions d'accompagnement pour que les formateurs fassent de manière à la fois autonome et guidée l'apprentissage de la scénarisation. Ces actions d'accompagnement impliquent des binômes de formateurs composés de novices dans l'exercice et d'experts censés maîtriser l'usage du système. Elles donnent lieu à l'organisation de séances de transmission-initiation entre ces pairs, fondées sur l'élaboration progressive de scénarios. Elles peuvent être qualifiées d'autoformation accompagnée dans le sens où elles mobilisent les apprenants en tant qu'acteurs de leur propre formation en les aidant à développer des capacités d'autonomie dans l'acte d'apprentissage, et dans la mesure où ces derniers ne sont pas isolés mais accompagnés et guidés pour progresser. Elles ne sont pas pour autant sans lever toutes les difficultés mentionnées, ni sans générer leurs propres difficultés, notamment à propos des façons de transmettre ou de s'initier dans ces situations.

C'est sur cette activité d'initiation qui s'opère lors de ces séances et ce qu'elle suppose en termes de développement d'un « savoir-formaliser » que nous avons mis l'accent. Correspondant ici à l'activité de professionnalisation à étudier, elle a été appréhendée dans toute sa complexité, c'est-à-dire selon ce que cherche à faire, fait réellement et éprouve le novice, mais aussi au regard des moyens mis en place par l'expert pour avoir une compréhension en situation de ce qu'apprend et fait progressivement son interlocuteur. D'un point de vue clinique, cette initiation a également été considérée comme :

une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, [...] doivent être admises dans l'analyse. (Clot, 1999, p. 120)

Nous avons recouru à une approche clinique du travail et à des auto-confrontations (Clot et Faïta, 2000) pour identifier les modalités d'accompagnement, mais aussi ce sur quoi ces modalités ont débouché en termes d'apprentissage et d'initiation, à savoir le développement d'un savoir-formaliser appliqué à l'élaboration de scénarios chez les formateurs novices. Nous avons suivi la mise en œuvre de Ersce en étudiant le cas des CFPPA de Carmejane, Carpentras, Chartres et La Roche-sur-Yon. Après avoir effectué des entretiens exploratoires avec les responsables et chefs de projet de manière à prendre connaissance du terrain de recherche, nous avons engagé une démarche d'observation de séances d'accompagnement à l'élaboration de scénarios. Elle a mis en scène cinq binômes, soit dix formateurs. A chaque fois, un expert était chargé d'initier un novice qui désirait contribuer à l'alimentation du système Ersce.

A la suite de cette observation, des auto-confrontations, simples, puis croisées,

ont été organisées. Les auto-confrontations simples ont permis d'analyser l'activité d'initiation des formateurs novices lors de la construction de leur scénario : ils étaient placés face à un enregistrement vidéo de leur activité en situation réelle d'initiation. L'objectif était de recueillir des indications sur la manière dont ils s'y prenaient, en interaction avec un expert, pour formaliser des pratiques pédagogiques et faire ainsi l'apprentissage de cette formalisation. Les auto-confrontations croisées ont permis de faire réagir ensemble les binômes de formateurs sur l'exercice de scénarisation. Les deux formateurs réunis à chaque fois ont ainsi été conviés à réagir simultanément à l'enregistrement de leur propre séance de travail pour confronter leur façon de la percevoir. La recherche a donc voulu répondre aux questions cruciales concernant la formalisation et la réflexion à mener sur ses pratiques pédagogiques pour ce faire. Les séquences vidéo choisies par nos soins, et à partir desquelles chacun des formateurs a eu à s'exprimer, concernaient des moments au cours desquels les experts expliquaient aux novices comment ils devaient s'y prendre pour construire un scénario. Dans cette même sélection, figuraient des instants durant lesquels les novices s'efforçaient de s'approprier et de définir le scénario qu'ils allaient créer, par l'intermédiaire d'une mise en mots de leurs pratiques de formation. La consigne donnée aux formateurs était la suivante :

Je vous propose de réagir à ce que vous voyez. Lorsque vous le désirez, et à n'importe quel moment, vous pouvez interrompre et commenter différents passages de la vidéo, par exemple commenter ou revenir sur ce que vous avez dit, le reformuler ou le développer, le prolonger.

#### **UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALISATION QUI FAIT LA PART BELLE À L'EXPÉRIENCE ET À L'AUTONOMIE DES SUJETS**

Les analyses en termes d'activité offrent un regard original et pertinent sur les processus de professionnalisation en partant avant tout des expériences et de l'autonomie des sujets, en tant que meilleurs experts pour en parler, et en vue de cerner les conditions de leur amélioration ou de leur transformation éventuelle (Schwartz, 2012). Ces expériences sont bien entendu situées et orientées socio-historiquement, mais aussi développées par celles et ceux qui cherchent à se professionnaliser. C'est ce que nous enseignent les deux illustrations lorsqu'on croise leurs principaux résultats. Il apparaît en effet que les sujets poursuivent bel et bien, sinon développent des buts spécifiques en cours de professionnalisation, et cherchent à les atteindre via des mécanismes socio-réflexifs. Confrontés à une analyse de leur activité de professionnalisation, ils sont susceptibles d'en tirer parti en faisant évoluer ou en améliorant cette activité.

Les propos cités entre guillemets dans cette partie sont extraits des entretiens effectués avec les commerciaux, des séances d'accompagnement impliquant des binômes de formateurs agricoles qui ont été observées et des auto-confrontations auxquelles ces séances ont donné lieu ensuite.

### *La poursuite, sinon le développement par les sujets de buts spécifiques*

Les deux études suggèrent que toute activité de professionnalisation poursuit des buts et des finalités spécifiques. Autant les jeunes commerciaux, appelés à construire et à faire reconnaître leur professionnalité dans la filiale, que les formateurs agricoles, invités à s'approprier une nouvelle pratique professionnelle, développent et expriment des intentions et des projets en matière de professionnalité ou de savoir-faire à acquérir, qui font sens et enjeu pour eux.

Cette dimension téléologique de la professionnalisation est claire pour les formateurs agricoles dès leur participation à des séances d'accompagnement assurées par des pairs censés être expérimentés en matière de scénarisation. Ils savent alors qu'ils vont être initiés et doivent se construire un savoir-formaliser leurs pratiques de formation au regard du modèle à observer dans le cadre de Ersce.

On retrouve de façon plus diffuse cette dimension téléologique dans les récits collectés auprès des jeunes commerciaux. Dès leur recrutement et au moins jusqu'à leur reconnaissance à part entière à l'intérieur de la filiale, ils visent à se fabriquer une professionnalité fondée sur la logique de la performance. Il en va de leur épanouissement professionnel, mais aussi de leur maintien effectif et durable à leur poste. Il s'agit, surtout pour les CCV et les CPRI, d'être en capacité d'atteindre, voire de dépasser les objectifs qui leur sont assignés. De leur point de vue, la professionnalité et la reconnaissance qu'ils entendent construire et obtenir se résument aux résultats qu'ils atteignent en matière de ventes de véhicules, de produits / services périphériques ou de pièces de rechange, à des conditions obéissant à l'intérêt de leur employeur, mais aussi, dans une optique de fidélisation, en matière de satisfaction clientèle (pratique de la vente-conseil qui ne met pas « la pression » sur les clients, adoption d'une culture de service, etc.). Pour les CCS, cette idée de performance à atteindre est aussi présente, avec l'objectif de développer le CA de l'après-vente, et surtout en se centrant sur la qualité de service : informations, conseils et explications à fournir aux clients, via un langage technique compréhensible à leurs yeux.

Pour ces commerciaux, cela implique l'acquisition et le développement progressif de quantité de savoir-faire, de capacités ou de qualités. Citons, par exemples : la capacité à « aller chercher les clients » (CPRI et CCV itinérants); à analyser et comprendre rapidement leurs besoins et attentes; à s'approprier en permanence de multiples informations techniques (technologiques, juridiques, fiscales, etc.) pour se montrer crédible auprès des clients; à endurer l'exigence constante de performance; à « gérer ses émotions et les moments de stress » alors que l'on est en « première ligne », « au front » face aux clients, et que la charge de travail est dense, etc. Pour les CCV et les CPRI, l'apprentissage de la « pression des objectifs » est d'autant plus un enjeu qu'ils sont amenés à « faire leur salaire » en grande partie (rémunération à la performance) et qu'ils risquent d'être poussés à la démission ou licenciés en cas de résultats jugés insuffisants. Pour les CCS, même si la part variable dans leur rémunération est plus faible, cette accommodation à la

pression est également à opérer, du fait des fréquentes situations conflictuelles à gérer avec des clients, dues à des litiges sur des questions de couverture de garantie. Les jeunes commerciaux reconnaissent ainsi qu'ils ont bien tout un professionnalisme spécifique à développer et à faire admettre. Celui-ci est loin de se réduire à des traits de personnalité considérés a priori comme favorables, à une « fibre », un « talent » inné, comme le prétendent parfois spontanément certains interlocuteurs. Elle n'est pas non plus seulement le fruit d'une socialisation antérieure perçue a priori comme propice à la relation client, que cette socialisation soit d'ordre familial, amical ou même professionnel. Chaque néo-commercial avance même qu'il a en grande partie à inventer sa propre façon de faire, la relation client étant très peu prescriptible.

Tous ces buts poursuivis par les sujets en matière de professionnalisation ne vont pas d'emblée de soi. Ils se construisent, se précisent, se redéfinissent au fil de l'expérience acquise et de l'autonomisation atteinte. Cela peut même être considéré comme une composante à part entière de l'activité de professionnalisation.

En mettant le doigt sur une telle activité en train de se faire, l'étude clinique de l'initiation de formateurs agricoles à la scénarisation le montre bien. Notamment, la notion de compétence professionnelle à faire acquérir aux apprenants, définie dans Ersce comme la maîtrise simultanée de différentes capacités combinées entre elles dans un contexte socio-professionnel donné et en vue d'atteindre un objectif spécifique, et devant définir et délimiter chaque scénario pédagogique, n'est pas comprise tout de suite par les formateurs, lesquels ne sont pas toujours et explicitement habitués à raisonner de cette façon pour construire leur action. Tout un travail de compréhension et d'appropriation du concept est ainsi à entreprendre. Les questions que doivent apprendre à se poser le formateur novice est : « *en quoi cette compétence peut-elle être professionnelle pour un agriculteur, un conseiller agricole, etc.?* » et « *dans quel cadre socio-professionnel peut-elle être mise en œuvre?* ». Il s'agit le plus souvent pour le formateur de parvenir à formaliser, avec cette notion structurante de compétence, ce qu'il fait ou tente de faire quotidiennement en situation de formation. Tout cela est largement favorisé par l'accompagnement orchestré par les experts. La construction des finalités à poursuivre s'opère à travers une relation interpersonnelle de professionnel à professionnel. Ainsi, comme toute autoformation accompagnée, chaque séance d'initiation « n'est pas une « soloformation », [...] car elle est une quête de sens, d'un sens à construire par chacun mais avec les autres, une quête où il est certes question de performances, mais aussi de désir et de reconnaissance » (Beillerot, 2003, p. 32).

### ***L'engagement de mécanismes socio-réflexifs***

Les illustrations donnent ensuite à voir tout ce que font les sujets impliqués dans les processus de professionnalisation étudiés (l'apprentissage du métier de commercial, l'initiation à la scénarisation) pour tenter d'atteindre les buts



dans lesquels ils se reconnaissent ou qu'ils se sont progressivement fixés. Tout un ensemble d'actes formant une combinatoire (recours à la formation continue ou en alternance, aux managers, aux pairs, aux clients, etc.) dans le premier cas, et toute une série d'étapes mentales et d'élaboration à franchir dans le second cas, sont ainsi mis en évidence. Ils apparaissent comme les mécanismes engagés par les individus pour se professionnaliser.

Parmi ces mécanismes, figurent en premier lieu des actes réflexifs qui, en référence à la définition de la réflexivité (Schön, 1994), se produisent au cours et en dehors des actions de professionnalisation et de travail, pour créer (surtout dans nos deux cas) et recréer (plutôt affiner ou approfondir ici) les savoirs correspondants. Ces actes réflexifs ne sont pourtant pas assimilables à des opérations purement personnalisées. Ils sont forcément à situer et à comprendre dans leur contexte social d'émergence et de déploiement. L'apprentissage du métier dans le premier cas, et de la pratique de scénarisation pédagogique dans le second cas, puise significativement dans les apports tirés des interactions avec des clients, des pairs, des managers, des formateurs ou des systèmes d'information et de formation en place. Aussi, il nous semble préférable de parler d'une activité socio-réflexive pour évoquer ces mécanismes qui sont sans doute parmi les plus déterminants dans les processus de professionnalisation.

*Du côté des commerciaux : la fabrication de la professionnalité via la construction progressive d'une expérience réfléchie et située de la relation client*

Les jeunes commerciaux ont d'abord affaire aux dispositifs et pratiques de professionnalisation mis en place par la filiale, avec toutes les opportunités et les limites qui les caractérisent. Ils racontent ainsi qu'ils suivent des formations, obligatoires pour certaines, à leur prise de fonction ou par la suite, portant sur diverses dimensions liées à leur métier. Par ailleurs, ils sont pris en charge par leur encadrant direct, chef des ventes (pour les CCV et les CPRI) ou chef après-vente (pour les CCS), dans le cadre de sa mission de coaching visant à optimiser le travail et les performances des personnels placés sous sa responsabilité. De même, ils sont enrôlés dans des équipes où les collègues en poste sont invités, de façon formelle ou informelle, à les sensibiliser à leur approche du travail commercial. Certains (deux dans notre échantillon) intègrent la filiale via une formation en alternance conduisant à un diplôme ou une certification de branche. En parallèle au suivi d'un cursus au sein d'un établissement de formation, ils bénéficient du tutorat exercé en interne par leur chef et les membres de leur équipe enclins à les aider.

Toutefois, au cœur de leur professionnalisation, intervient toujours en priorité le travail à exercer et ce qui en constituent les moments de vérité, à savoir les contacts avec les clients. Ces contacts sont des sources essentielles d'apprentissages : informations apportées par les clients, « toujours bonnes à prendre », singularités des clients et de leurs attentes, occasions de mettre en pratique les formations suivies et les conseils prodigués par les encadrants et les collègues.

Le poids accordé à ces contacts compense à vrai dire les lacunes des dispositifs et pratiques précitées : inégalités d'accès aux formations, réservées en priorité aux CCV, durées trop courtes, décalages avec les réalités et les temporalités professionnelles, manque de temps des managers et des personnels en poste, coopération insuffisante en raison de la rémunération à la performance et des comportements individualistes et compétitifs ainsi générés, etc.

Partant, les jeunes salariés sont loin d'être passifs dans leur professionnalisation et font preuve d'une importante activité réflexive. Elle porte sur les stratégies et les attitudes à adopter pour se faire accompagner et apprécier au mieux par leur chef direct, ou pour créer des liens de confiance avec des collègues expérimentés, pouvoir ainsi les observer en situation de relation clientèle et bénéficier de leurs conseils et de leur vision du métier. La réflexion va même jusqu'à porter sur la façon d'adapter sa vie personnelle pour se donner toutes les chances d'être performant. Un jeune CCV raconte les efforts quasi ascétiques qu'il a dû consentir. Avec le concours de son épouse, il a réorganisé sa vie personnelle avec l'objectif de supporter sa nouvelle vie professionnelle et d'en faire l'apprentissage : adoption d'une « *hygiène de vie correcte et équilibrée* », pratique d'un sport pour gérer le stress, et changement de régime alimentaire.

Ce sont les interactions avec les clients qui nourrissent la plus forte activité réflexive. Celle-ci se déploie alors en situation de relation client, mais aussi après, lors des moments d'attente, de repos ou de déplacement (pour les itinérants), voire en dehors des horaires de travail sous une forme lancinante. Elle se réalise via un effort plus ou moins explicite d'analyse de son expérience vécue et des difficultés rencontrées, avec pour perspective d'améliorer son action à l'avenir.

Les contacts clients sont surtout l'occasion de renormalisations se traduisant par des actualisations et des personnalisations de normes prescrites ou antécédentes (Durrive, 2015). Apprenant leur métier, les jeunes commerciaux actualisent, selon les situations rencontrées, les informations, orientations, préconisations et prescriptions recueillies en formation et auprès de leur hiérarchie ou de leurs pairs pour en faire de véritables ressources au service de leur action. Ils s'interrogent, utilement pour leur apprentissage, sur les écarts entre ce matériau normatif et leurs vécus sur le terrain. Ils personnalisent aussi ces mêmes normes en tentant de se fabriquer, à partir d'elles, leur propre approche ou style professionnel.

Cette personnalisation est le fruit de l'expérience réfléchie de la relation clientèle, c'est-à-dire la manière dont les personnels interprètent et gèrent au fil du temps leurs contacts clients. Elle tient ici une place importante dans le sens où le travail commercial requiert un apprentissage d'aspects difficilement prescriptifs et transmissibles via des formations, des consignes hiérarchiques ou des préconisations de pairs, à savoir les postures, les attitudes et les savoirs d'action liés à la relation client. Pour les jeunes commerciaux, elle consiste à la fois à tester, à comparer les différentes expériences de collègues qui leur ont été préalablement relatées ou montrées, à en tirer des conséquences pour leur pratique,

à se construire progressivement des routines cognitives pour appréhender au mieux en situation les clients sous la forme de représentations – types questionnables et réajustables à tout moment. Cette réflexion personnelle a également pour objet les règles de comportement à observer face aux clients : quels types de relation établir? Comment s'y prendre pour fournir des explications et donner envie d'acheter les produits ou les services du constructeur? Comment jauger une situation difficile et comment y faire face? Il s'agit encore de se trouver des façons de se faire admettre auprès de la clientèle, de devenir crédible à ses yeux, malgré certains aspects susceptibles parfois de faire obstacle, comme l'âge, l'apparence juvénile ou le genre, selon les cas rencontrés. Enfin, l'enjeu est d'être en mesure de repérer progressivement ses atouts et ses points forts, à cultiver et à renforcer lors de ses prochaines interactions avec des clients.

Cette activité réflexive montre pour finir que la professionnalisation des commerciaux ne sera jamais totalement formatée en amont par la filiale ou les professionnels en poste. Elle ne permet pas pour autant d'assimiler ce processus à une fabrication totalement personnalisée. L'apprentissage des métiers reste de fait fortement situé et lié à un contexte d'action et de relations particulier. D'ailleurs, la seule confrontation répétée à des clients ne garantirait sûrement pas la réussite de la professionnalisation. Le risque serait de manquer de temps, mais aussi et surtout d'adopter de « *mauvaises habitudes* », de ne pas acquérir les méthodes et les « *astuces* » ayant fait leurs preuves dans l'organisation et parmi les professionnels. Les outils et les pratiques mis en place par la filiale sont nécessairement passés au crible de la réflexivité des salariés. Mais ils s'avèrent utiles, voire indispensables, pour accéder aux normes de travail et de professionnalisation à partir desquels les salariés vont se positionner singulièrement.

*Du côté des formateurs agricoles : le développement d'un savoir-formaliser appliqué à la scénarisation par un parcours réflexif accompagné*

Les formateurs agricoles ont de fait à élaborer des scénarios d'apprentissage selon un modèle prédéfini par Ersce. Les cinq séances d'accompagnement montrent néanmoins qu'ils en viennent à inventer un savoir-formaliser appliqué à cette scénarisation, sous la forme d'un parcours réflexif qui se décline en étapes-clefs si on rapproche les différentes expériences observées. Ce parcours réflexif est celui que requiert finalement la pratique de scénarisation, mais il est rendu pleinement conscient, décomposé au moment de l'initiation et donc de son invention.

D'abord, le formateur évoque de manière ouverte et libre des situations d'apprentissage et l'orientation vers laquelle il souhaite tendre. Il définit et délimite une compétence professionnelle à cibler en retenant ce qui l'intéresse en tant que formateur et en faisant en sorte de répondre à un besoin réel rencontré par les apprenants. Après avoir identifié cette compétence à viser et donc le domaine d'intervention, il passe par une phase d'explicitation l'amenant à indiquer le contenu des séquences, des thèmes et des activités qu'il souhaite traiter, mais sans entrer encore dans une description détaillée. Enfin, il procède

à une description cette fois plus contextualisée des ressources et d'une analyse de contenu du scénario. Il s'agit pour lui de « *partir des activités* », puis de « *raccrocher au cours* » et non l'inverse, ce qui est une situation souvent inhabituelle, lui posant des difficultés et lui demandant un travail de réflexion spécifique sur sa façon de faire. Il mobilise dès lors des exemples de situations concrètes pour faire passer des messages qu'il n'arrive pas à exprimer spontanément, et pour mieux argumenter ses choix.

Cet apprentissage de la scénarisation et du parcours réflexif à emprunter n'est pourtant pas une invention qui appartient seulement aux formateurs novices. Leurs interactions avec les experts sont primordiales dans cet apprentissage. Lorsque l'on se penche sur les modalités d'accompagnement, on s'aperçoit que les deux parties entrent dans une démarche qui contribue à faciliter un réel apprentissage autonome. Au vu des séquences sélectionnées et étudiées dans le cadre des cinq séances filmées, cette démarche amène les formateurs à adopter tout un ensemble de pratiques et d'attitudes favorisant leur interaction formative.

L'expert se met à l'écoute du novice et accepte d'entrer dans sa logique de compréhension, ce qui permet à ce dernier de s'exprimer et de se parler à lui-même. L'expert le questionne suivant le fil conducteur adopté et l'incite à penser le scénario comme un processus. Le novice se pose alors les bonnes questions, en suivant le cheminement indiqué par l'expert en termes de réflexion. Le novice est réorienté pour préciser ce qui est attendu, selon les suggestions de délimitation et les alertes sur les risques de dispersion opérées par l'expert. Il lui donne parfois un avis et n'hésite pas à revenir sur les recommandations générales de la scénarisation (pour comprendre la portée transversale du scénario, raisonner par rapport aux besoins réels des stagiaires, etc.) Le novice s'appuie pour sa part sur sa pratique et son vécu professionnel. Il use d'exemples concrets pour avancer, en lien avec l'expert, dans son appropriation de la scénarisation. Finalement, l'expert lui demande de reformuler ce qui s'est élaboré pour bien consolider ensemble le processus d'apprentissage. Les résultats attendus sont alors exprimés de manière plus précise qu'au départ, avec la recherche de solutions ou la découverte de manques dans le scénario. C'est aussi le moment pour le binôme de reformuler et compléter des informations utiles. La reformulation des éléments constitutifs du scénario est essentielle, en ce sens qu'elle permet au novice d'apporter des modifications nécessaires, et à l'expert d'engager une réorientation ou demander un complément d'informations au formateur.

Il est à noter qu'il apparaît préférable d'avoir affaire à un expert « semi-naïf », c'est-à-dire ne connaissant pas la discipline concernée par le scénario en voie d'élaboration, dans le sens où cette situation semble permettre d'aller plus loin dans l'exercice d'explicitation. Dans le cas d'un expert spécialisé dans le sujet traité, celui-ci peut avoir tendance à propulser le novice vers de nouvelles perspectives de contenu des activités et prendre ainsi une posture trop participative, en surcontrôlant la validité du scénario en gestation.

*La production d'effets potentiels sur l'activité de professionnalisation et plus largement sur l'activité de travail*

Les analyses de la professionnalisation en termes d'activité ont encore pour caractéristique potentielle de produire des effets sur la conduite de cette professionnalisation et sur l'activité de travail elle-même. Elles offrent en l'occurrence des possibilités d'amélioration ou de développement.

Sûrement, le fait d'analyser une telle activité par le biais d'entretiens biographiques est à même de produire des effets sur cette activité et les conditions de sa poursuite. Le récit de vie place en effet le narrateur dans une position de s'interroger sur lui-même. Cela peut l'amener à réfléchir à ses expériences et son parcours, à modifier la perception qu'il en a, et à agir sur sa situation et ses capacités d'action. Tout récit de vie possède donc une dimension performative et potentiellement formative, sinon émancipatrice pour le narrateur (Pineau et Le Grand, 2013). De fait, les entretiens biographiques menées au sein de la filiale du constructeur automobile n'ont probablement pas échappé à cette production d'effets. Mais force est de reconnaître qu'ils n'ont pas eu cet objectif. En aucun cas, ils ont été conçus et pratiqués comme moyens explicites de formation et de co-recherche, tel que le fait tout un courant dans le champ de la formation d'adultes (Pineau et Le Grand, 2013). Aussi, les effets générés potentiellement par nos entretiens sont restés diffus, certainement limités et éphémères. Ils n'ont pas été questionnés à proprement parler.

C'est donc l'étude menée à base d'auto-confrontations auprès de formateurs agricoles qui donnent le mieux à voir cette production d'effets éventuels. En tant que démarche clinique, elle en faisait d'ailleurs par vocation un objectif (Mahlaoui, 2013).

Elle a permis aux formateurs de construire des connaissances sur leurs pratiques de scénarisation. Elle a surtout fonctionné comme un accélérateur de réflexivités en faisant de la manière d'élaborer un scénario et de s'initier à cette élaboration un objet de réflexion et de discussion entre professionnels. En commentant leurs façons de procéder et en interagissant avec des pairs, les novices ont pris conscience du parcours réflexif qu'ils avaient à faire et à assimiler pour scénariser leurs pratiques, et donc du savoir-formaliser qu'ils avaient à mettre en œuvre et à construire dans l'action. Ils ont mieux saisi leur subjectivité à l'œuvre et leur part d'appropriation et de récréation dans la scénarisation à élaborer et l'initiation à opérer, sans aller jusqu'à embrasser la totalité des activités correspondantes, ce qui serait d'ailleurs illusoire. Parallèlement, les experts qui les accompagnaient ont pu aussi développer leur réflexivité sur leurs façons d'initier et, même pour eux-aussi, de produire des scénarios. Ils ont compris qu'ils devaient bien rester dans un rôle d'accompagnement en respectant et en cherchant à accroître l'autonomie des formateurs novices par la prise en compte de leurs capacités d'inventivité et de créativité dans les séances d'initiation. Ils ont pris conscience qu'ils devaient rester prudents face au risque que ces séances se transforment

en instruments d'aliénation comme on le constate souvent dans les actions de formation (Bourgeois et Enlart, 2014).

Les auto-confrontations mises en œuvre avec le concours des formateurs ont contribué, au moins potentiellement, à faire évoluer leur activité de travail plus générale. Elles ont participé à leur valorisation et donc à leur rayonnement identitaire, en révélant la diversité de leurs pratiques professionnelles en matière de formation mais aussi de préparation, d'évaluation, etc., et des savoirs pédagogiques et techniques qui leur sont afférentes. Surtout, la démarche d'analyse clinique, conjuguée aux séances d'accompagnement, a conduit les novices à faire un retour réflexif sur leur activité de formation, susceptible de favoriser sa transformation. Elle a suggéré de possibles évolutions dans leurs manières de penser et d'agir au travail : adhésion accrue à l'approche par les compétences, adoption d'une posture plus processuelle et plus ouverte sur l'anticipation, interrogation sur les différentes situations-problèmes fréquemment rencontrées et les moyens de les résoudre, sur les enjeux actuels liés à l'évolution de leur métier, etc.

## CONCLUSION

Les deux cas d'étude présentés et croisés dans cet article montrent l'intérêt d'une entrée activité pour analyser la professionnalisation des sujets au travail. De nature extensive, le premier cas a permis de capter les principaux mécanismes susceptibles d'exercer une influence sur la construction de la professionnalité des jeunes commerciaux d'une filiale vente et après-vente automobile, ainsi que leurs interrelations. A portée intensive, le second cas a mis la focale sur l'initiation de formateurs agricoles à la scénarisation de leurs pratiques pédagogiques par des pairs supposés experts en la matière, via l'organisation d'une autoformation accompagnée.

Ces illustrations suggèrent que chaque activité de professionnalisation, comme toute activité humaine (Durand, 2012a), poursuit des buts et des finalités spécifiques. Il faut que le sujet ait une idée de la professionnalité ou du savoir-faire à construire ou à développer. Cette idée ne sera pas tout à fait conforme à celle que son organisation attend de lui. Comme le laisse entendre la seconde illustration, qui met le doigt sur une activité de professionnalisation en train de se faire, le but ou la finalité poursuivie est même à considérer comme une composante de cette activité.

Nos illustrations dévoilent chacune ce qui semble être au cœur de pareille activité : la réflexivité produite par le sujet en cours de professionnalisation, notamment quand il est confronté aux situations de travail les plus critiques dans le cadre de son métier, comme les contacts clients pour les commerciaux. Cette activité réflexive montre que sa professionnalisation ne sera jamais complètement formatée en amont par son organisation ou son groupe professionnel d'appartenance. Une telle activité ne permet pas pour autant d'assimiler ce processus à une fabrication purement personnalisée. L'apprentissage

du métier, pour la première illustration, et de la pratique de scénarisation pédagogique, pour la seconde, puise significativement dans les apports tirés des interactions nouées avec autrui (des clients, des pairs, des managers, des formateurs, etc.) et des systèmes d'information et de formation existants. Cette position intermédiaire invite en définitive à parler d'activité socio-réflexive pour évoquer le mécanisme sans doute le plus important à l'œuvre dans les processus de professionnalisation. Elle rappelle la problématique du rôle des interactions sociales dans les apprentissages (Bourgeois et al., 2013), ainsi que le fait de concevoir les savoirs professionnels comme étant distribués dans des systèmes sociaux incluant humains, artefacts et objets, et non pas seulement logés dans des cerveaux individuels (Durand, 2012b).

Enfin, l'analyse de l'activité de professionnalisation est à même de produire des effets propres sur cette activité et, plus largement, sur l'activité de travail concernée. Elle est en mesure de favoriser leur amélioration et leur développement, surtout quand elle poursuit cet objectif, comme dans les démarches cliniques. Les auto-confrontations mises en œuvre dans le cadre de la seconde illustration exemplifient bien ce point.

Afin de renforcer notre projet de penser la professionnalisation comme activité, il serait à présent utile de creuser deux aspects seulement entrevus à ce stade : quelles conséquences pour l'activité de professionnalisation quand le sujet en vient à poursuivre des buts et à revendiquer une identité professionnelle aux antipodes de ceux prescrits ou préconisés par l'organisation ou le milieu professionnel d'appartenance, ou quand sa volonté, ses motivations, son libre arbitre en la matière s'opposent à ce qu'on lui propose ou impose de l'extérieur? Au-delà d'apprendre à bien faire son travail, point finalement privilégié dans cet article, quelles démarches de nature socio-politique les sujets mettent-ils plus spécifiquement en place pour se faire reconnaître comme professionnels?

## RÉFÉRENCES

- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., et Durand M. (2013). *Expérience, activité et apprentissage*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01>
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Beillerot, J. (2003). L'autoformation pour le meilleur et pour le pire. Dans A.-F. Bringer-Trollat, N. Even, et D. Paquelin (dir.), *Dispositifs d'autoformation accompagnée* (p. 29-36). Educagri Éditions.
- Bertaux, D. (1977). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Nathan.
- Bourgeois, É., et Enlart, S. (2014). Introduction : apprendre dans l'entreprise. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 9-14). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0009>
- Cadet, J.-P., et Guitton, C. (dir.) (2013). *Les professions intermédiaires : des métiers d'interface au cœur de l'entreprise*. Armand Colin.

- Cadet, J.-P., et Mahlaoui, S. (2015). En première ligne pour construire la relation client : le cas de trois métiers commerciaux d'une filiale vente et après-vente d'un constructeur automobile. *Net. Doc*, 133, 96 pages. <https://www.cereq.fr/en-premiere-ligne-pour-construire-la-relation-client-le-cas-de-trois-metiers-commerciaux-dune>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.rey.2013.01>
- Demazière, D., et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Divay, S. (2014). L'entretien biographique et l'analyse du travail. Le temps peut-il être conté en temps compté ? *Relief-Echanges du Céreq*, 45, 53-61.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., et Lénéel, P. (dir.) (2016). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Octarès.
- Durand, M. (2012a). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 15-32). PUF.
- Durand, M. (2012b). Des savoirs pour travailler et apprendre. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 69-85). PUF.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octarès.
- Faïta, D. (1995). Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagière. *Connexion*, 65, 77-98.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales*. Librairie des Méridiens.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.
- Mahlaoui, S. (2013). Initier un pair à une nouvelle pratique professionnelle. Une analyse clinique auprès de formateurs du secteur agricole. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 34. <https://doi.org/10.4000/edso.471>
- Mailliot, S. (2010). Mobilités professionnelles : de quoi parle-t-on ? Enjeux et complexité d'une question contemporaine. Dans G. Brun, M. Crocco, S. Mahlaoui, et S. Mailliot (dir.), *Insertion, formation, emploi : analyse critique des outils conceptuels des professionnels* (p. 57-61). Relief échanges, 32. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/3060d29c6a7b18efe1ce97a23b912a22.pdf>
- Pineau, G., et Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.pinea.2013.01>
- Ropé, F., et Tanguy, L. (dir.) (2003). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Schön, A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*. Éditions Sociales.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation. *Savoirs*, 36(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Vidal-Gomel, C. (dir.) (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Presses universitaires de Rennes.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance : effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 2, 61-83. <https://doi.org/10.3917/savo.026.0061>



SAMIRA MAHLAOUI est ingénieure de recherche au sein du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq, Marseille, France) et chercheure associée à Aix-Marseille Université, Unité de Recherche 4671 (Équipe Développement professionnel-DéPSAC). Spécialisée en analyse du travail, elle est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation. Ses thèmes de recherche portent sur les modalités de mise en mots des activités de travail, les pratiques et les dispositifs de transmission des savoirs professionnels. Elle copilote, depuis 2009, un séminaire méthodologique portant sur l'analyse du travail. [samira.mahlaoui@cereq.fr](mailto:samira.mahlaoui@cereq.fr)

JEAN-PAUL CADET est ingénieur de recherche au sein du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq, Marseille, France). Formé aux sciences de gestion, il s'intéresse aux transformations du travail et des métiers, ainsi qu'aux modalités de construction et de gestion des parcours professionnels. Il copilote actuellement une recherche sur les emplois peu qualifiés. [jean-paul.cadet@cereq.fr](mailto:jean-paul.cadet@cereq.fr)

SAMIRA MAHLAOUI is a research engineer at the Center for Studies and Research on Qualifications (Céreq, Marseille, France) and an associate researcher at Aix-Marseille University, Research Unit 4671 (Professional Development Team-DéPSAC). Specialized in work analysis, she holds a doctorate in educational sciences. Her research topics focus on the ways in which work activities are put into words, practices, and mechanisms for transmitting professional knowledge. Since 2009, she co-pilots a methodological seminar on work analysis. [samira.mahlaoui@cereq.fr](mailto:samira.mahlaoui@cereq.fr)

JEAN-PAUL CADET is a research engineer at the Center for Studies and Research on Qualifications (Céreq, Marseille, France). Trained in management sciences, he is interested in the transformations of work and professions, as well as the methods of construction and management of career paths. He is currently co-piloting research on low-skilled jobs. [jean-paul.cadet@cereq.fr](mailto:jean-paul.cadet@cereq.fr)

# LES CAPABILITÉS : UNE GRILLE DE LECTURE DES CONDITIONS DE LA PROFESSIONNALISATION AU TRAVAIL ET EN FORMATION

SOLVEIG FERNAGU *Directrice de Recherche en sciences de l'éducation, CESI LINEACT', ED 432 SMI*

**RÉSUMÉ.** La professionnalisation est souvent définie comme la mise en œuvre d'actions permettant le développement continu et situé des compétences dans et par les situations de travail. Une telle définition ne permet pas de différencier la formation. Elles peuvent être distinguées à partir de leurs finalités. La formation est en général du côté du pouvoir agir, la professionnalisation de celui du pouvoir d'agir. Ce point de vue conduit à proposer le cadre des capacités, définies comme un pouvoir d'agir, pour appréhender les démarches, modalités, pratiques, dispositifs ou situations de professionnalisation. Nous définirons les termes qui gravitent autour des capacités puis présenterons leur cadre théorique et apprécierons la manière dont elles peuvent constituer une grille de lecture de la professionnalisation.

**CAPABILITIES: A GRID TO READ PROFESSIONALIZATION CONDITIONS AT WORK AND IN TRAINING**

**ABSTRACT.** Professionalization is often defined as the implementation of actions enabling continuous and situated development of skills through and within work situations. This definition does not differentiate professionalization from work-based training. It is toward what ends they are used that distinguishes professionalization from training. Training is generally focused on the ability to act, while professionalization focuses on the power to act. In this perspective we use the capabilities framework understood as a power to act, in order to consider professionalization approaches, modalities, practices, systems or situations, and to question the capability to professionalize oneself. We first define terms related to capabilities and then describe the capabilities framework. Finally, we will analyze how this theoretical approach can be used to interpret professionalization.

**D**ifficile d'échapper aux compétences lorsque l'on souhaite aborder les questions de professionnalisation, de développement professionnel ou de pouvoir d'agir. De nombreuses manières de faire permettent d'ailleurs d'agir sur le développement des compétences : par la formation, par l'organisation, par

le travail, etc. Une littérature abondante existe sur ces questions (notamment Bourgeois et Durand, 2012; Bourgeois et Enlart, 2014; Charlier et al., 2013; Endrizzi, 2015; Fernagu, 2018b; Fournier et al., 2017; Malloch et al., 2011; Tourmen, 2014; Vidal-Gomel, 2021). Nous ne la développerons pas dans le cadre de ce texte, mais force est de constater que les approches du développement des compétences, étudiées, analysées ou rapportées, relèvent souvent d'approches ressourcistes (propres au « y'a qu'à » / « faut qu'on ») ou délégataires (propres au « qu'ils fassent preuve d'autonomie et de responsabilité ») (Fernagu, 2018a). Les approches « ressourcistes » (que ces ressources soient humaines, techniques, matérielles, managériales, formatives, etc.) partent du principe qu'il suffit de mettre des ressources (de travail ou de formation) à disposition des individus pour qu'ils apprennent. Elles s'interrogent peu sur l'utilisabilité (voire l'utilité), la congruence ou la transférabilité des ressources proposées dans les situations qui posent problème. Par exemple, l'introduction du travail en mode projet ne garantit pas le développement de la capacité à collaborer (Fernagu-Oudet et al., 2014), le suivi d'une formation technocentrée sur les outils d'apprentissage digitaux mais qui n'aborde pas les questions de présence sociale ou cognitive indispensables au maintien des apprenants dans les dispositifs conçus (Fernagu-Oudet et Prost, 2016; Verquin Savarieau, 2021). Les approches « délégataires », quant à elles, imputent la responsabilité du développement des compétences aux individus eux-mêmes. C'est à eux de se prendre en charge et de trouver les moyens nécessaires pour cela; à eux de faire preuve d'apprenance (Carré, 2017). Par exemple, choisir et demander une formation spécifique, s'autoformer, échanger avec les collègues, etc. À chacun de prendre en main ses apprentissages, de trouver les ressources nécessaires à son développement quel qu'il soit, et d'en organiser le processus. L'organisation se soucie peu, ici, de la manière dont les individus vont s'y prendre, s'ils disposent des ressources nécessaires pour le faire et des conditions de travail adéquates. Dans le premier cas, avec les approches ressourcistes, l'action porte sur l'environnement indépendamment des individus qui s'y trouvent. Dans le second cas, avec les approches délégataires, l'individu est responsable de son développement indépendamment de l'environnement dans lequel il œuvre. Quel que soit le cas de figure, la manière dont l'individu va prendre possession des ressources qu'il va mobiliser, se les approprier, ne fait pas partie des préoccupations premières (Fernagu, 2018a). Cela peut être étonnant car, aujourd'hui, la recherche est arrivée à un consensus définitionnel qui montre que les compétences sont le résultat de l'articulation de ressources internes (l'individu et ce dont il est porteur) et de ressources externes (l'organisation, l'environnement et les conditions du travail, etc.), qu'elles sont situées et contextualisées, agies et vécues, singulières et partagées (Coulet, 2011, 2016; Fernagu-Oudet et Batal, 2013; Jonnaert et al., 2015; Legendre, 2008; Masciotra et Medzo, 2009). Sur le plan des pratiques, nous sommes encore loin d'usages qui s'appuient sur ce qu'a produit la recherche, et il reste souvent bien plus facile d'évaluer un individu qu'une organisation (Fernagu, 2018a, 2021). Le point de vue que nous développons sur les compétences est très particulier et explique notre intérêt pour le cadre des

capacités. Si l'on considère qu'une situation ne peut jamais être identique à une autre (cf. l'ergonomie constructive ou la didactique professionnelle), cela veut dire qu'une compétence ne peut être transportable en l'état, d'un lieu à un autre, et qu'il est nécessaire de la reconstruire en permanence. Ce que l'on transporte d'une situation à l'autre, ce sont des éléments de compétences (schèmes, savoir-faire, outils, procédures, etc.) qu'il s'agit de recombinaison, de ré-articuler, en fonction des situations rencontrées (Fernagu-Oudet, 2006). Elles peuvent donc être considérées comme uniques, voire « biodégradables » (Fernagu-Oudet, 2016), « non reproductibles » (Jonnaert, 2012). A partir de là, il nous semble nécessaire de s'intéresser particulièrement aux mouvements qui opèrent pour agir avec compétences. Ces mouvements s'appuient sur un travail de mise en lumière des transactions qui opèrent entre les ressources du travail et l'activité, entre les ressources de la formation et l'apprentissage, qui elles-mêmes résultent de la dialectique organisation-individus, environnement/milieu-individus, dispositifs-dispositions, responsabilités organisationnelles, responsabilités individuelles.

Dépasser les approches ressourcistes et délégataires du développement des compétences pour tendre vers une approche qui pense ces dialectiques conduit à s'intéresser à une voie médiane : celle de l'approche par les capacités.

#### *Les capacités comme modalité d'évaluation centrée sur les relations organisation-individu*

L'approche par les capacités ouvre, en effet, des perspectives praxéologiques et herméneutiques intéressantes puisqu'elle s'intéresse à la manière dont les individus sont mis en capacité de se saisir et d'utiliser les ressources qu'ils trouvent dans leur environnement (qu'il soit de travail ou de formation) ou qu'ils vont aller chercher dans ou en dehors de la sphère du travail. Elle interroge non plus les conditions d'utilisation et d'acceptation des ressources (propres au pouvoir agir), mais leurs conditions d'utilisabilité et d'acceptabilité (propres au pouvoir d'agir) (Fernagu-Oudet et Batal, 2013). Ce sont aussi les perceptions d'utilité voire de plaisir à utiliser les ressources qui peuvent être étudiées en regard des problèmes que celles-ci sont censées résoudre. Tous ces éléments, et d'autres que nous aborderons plus loin, participent à la construction du pouvoir d'agir entendu ici comme l'exercice effectif d'un pouvoir d'action (Clot, 2017; Sen, 2001; Zimmermann, 2016). Très brièvement décrit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des opportunités offertes par l'environnement (cadre législatif, contexte politique, ressources, etc.) et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (compétences, désir d'agir, perception des opportunités d'action, etc.) (Vallerie et Le Bossé, 2006). Cette réalité se réfère à la capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient (Le Bossé, 2012).

### *Les relations organisation-individu comme modalité d'éclairage de la professionnalisation*

Les capacités donnent du sens aux situations vécues ou à vivre, elles explorent et expliquent les processus à l'œuvre quand on agit, mettent en lumière ce qui peut, à un moment donné, permettre le passage du pouvoir agir au pouvoir d'agir. Ce dernier est aujourd'hui indispensable pour penser en termes d'agilité, de flexibilité, et d'employabilité des acteurs, et de co-responsabilité. Ce sont aussi les enjeux de tout processus de professionnalisation : permettre aux personnes de s'adapter en permanence aux situations et aux contextes professionnels et de se développer.

Les capacités, parce qu'elles soutiennent le développement du pouvoir d'agir, peuvent donc être considérées comme un moyen d'éclairer la professionnalisation dès lors qu'elles donnent à voir les processus qui se jouent lorsque l'on cherche à décrire la manière dont les personnes se développent.

Dans son acception la plus large, la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes (Marcel, 2009). Défini ainsi, développement et professionnalisation mais aussi développement et pouvoir d'agir se confondent. Nous allons de ce fait, dans un premier temps, définir ces termes plus précisément. Puis, dans un second temps, nous présenterons le cadre des capacités. Enfin, nous analyserons la manière dont cette approche théorique peut constituer une grille de lecture de la professionnalisation, objet de ce numéro.

## POUVOIR D'AGIR ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

### *Le pouvoir d'agir pour se développer*

Le *pouvoir d'agir*, simplement appréhendé, relève d'un *je peux* qui ne dit rien de ce qui rend possible l'exercice de ce pouvoir. Il se confond avec l'idée de *capacité d'agir*, une *capacité à faire quelque chose, à agir sur le monde*. Cette approche n'ouvre ni aux conditions de l'action, ni aux ressources qui permettent à l'action de prendre forme.

Le « sujet qui peut » prend, avec les capacités, une double signification :

- « celui qui peut » parce que son environnement le lui permet,
- « celui qui peut » parce qu'il se sent en capacité de « pouvoir », pouvoir apprendre (s'il s'agit d'un environnement d'apprentissage) ou pouvoir agir (s'il s'agit d'un environnement d'action).

Il devient circonstancié et se fait l'expression des capacités d'agir dans une situation singulière pour un opérateur (Gouédard et Rabardel, 2012; Rabardel et Pastré,

2005). D'autres évoquent une mesure du rayon d'action effectif du sujet (Clot, 2017; Corteel et Zimmermann, 2007), ou une conception du sujet comme sujet capable (Pastré, 2011; Rabardel et Pastré, 2005). Les travaux nord-américains utilisent le terme d'« *empowerment* » pour désigner le pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003; Zimmermann, 2008). Si ce voisinage ne fait aucun doute, la question du développement du *pouvoir d'agir au sens des capacités* se distingue de notre point de vue du *pouvoir d'agir au sens de l'« empowerment »*. Le pouvoir d'agir au sens de l'« *empowerment* » exprime l'effort réalisé pour « sortir » d'une situation perçue comme insatisfaisante, et tendre vers une autre envisagée comme plus souhaitable. Ils'inscrit dans une dynamique de changement et d'affranchissement. Le pouvoir d'agir au sens des capacités vise le développement, le bien-être et l'épanouissement. Ces deux notions se distinguent donc par leurs visées, mais renvoient toutes deux à l'idée, qu'elles ne peuvent être atteintes sans que soient prises en compte les ressources individuelles, et les conditions objectives et concrètes de l'environnement qui y contribuent. Le pouvoir d'agir peut alors être compris comme ce qu'une personne peut faire compte tenu des contraintes du milieu dans lequel elle opère et de sa perception des événements, au regard de ce qu'elle est, fait, voudrait faire, etc. Le pouvoir d'agir s'avère donc extrêmement dépendant des ressources offertes par l'environnement, et de la capacité des personnes à exercer ce pouvoir (désir d'agir, perception de possibilités d'action ou de soutien organisationnel, capacité de projection, etc.). Selon cette logique, pouvoir d'agir et possibilité de développement sont indissociables. L'approche par les capacités ouvre donc des perspectives intéressantes de compréhension de cette construction.

Pour Sen, le développement consiste à donner la possibilité aux individus de s'accomplir dans leur vie, en optant pour des choix de valeur à leurs yeux leur permettant de s'épanouir (Salais, 2009; Zimmermann, 2011). Quelque chose renvoie au « bien naître » des situations que l'on croise (Fernagu, 2021). La perspective sénienne du développement n'est pas celle qui est vulgarisée dans de nombreux écrits et qui consiste à rendre compte du fait que le développement est fréquemment associé à l'idée d'accroissement des savoirs professionnels (Oly, 2009) et plus rarement à celle d'accroissement du pouvoir d'agir (Clot, 2017).

### ***Le développement pour accroître le pouvoir d'agir***

Il existe quelques catégorisations du développement professionnel. Nous n'en mobiliserons que deux puisqu'elles suffiront à rapprocher « développement » et « pouvoir d'agir ». La première catégorisation (Lefevre et al., 2009) distingue les théories qui sont centrées sur les processus individuels (le sujet et son activité) et celles qui sont centrées sur les processus collectifs et organisationnels (le collectif et son activité) (cf. Tableau 1). La première catégorie se centre sur l'évolution des ressources personnelles au cours de l'activité professionnelle et fait référence aux apports de la psychologie cognitive, de la psychologie socio-cognitive et de la cognition située. La seconde étudie les influences croisées de la conduite de l'activité

par le sujet et des conditions organisationnelles, culturelles et sociales de celle-ci, et renvoie aux travaux de la cognition collective, de la sociologie de l'action et de la sociologie psychologique. Ainsi, les composants structurels de l'environnement de travail constituent des ressources ou des contraintes qui influencent le champ d'action possible des professionnels ainsi que les opportunités ou, à l'inverse, les obstacles à leur apprentissage professionnel. Néanmoins, quelles que soient les théories de pensée,

le développement professionnel comme objet d'analyse concerne les relations entre un sujet (ses ressources cognitives et affectives), la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation, puis l'environnement professionnel (avec ses différents niveaux de contextes; social, culturel, temporel, spatial, etc.) dans lequel il exerce. (Lefevre et al., 2009, p. 290)

Au regard du cadre des capacités, cette conception du développement est extrêmement intéressante puisqu'elle dialectise individu et organisation.

TABLEAU 1. *Deux perspectives théoriques pour expliquer le développement professionnel et leurs auteurs (Lefevre et al., 2009, p. 308)*

Théories centrées sur le sujet et son activité			Théories centrées sur le collectif et son activité		
<i>Psychologie cognitive</i>	<i>Psychologie socio-cognitive</i>	<i>Cognition située</i>	<i>Cognition collective</i>	<i>Sociologie de l'action</i>	<i>Sociologie psychologique</i>
Piaget	Vygotsky	Suchman	Lave et Wenger	Corzier	Lahire Kauffamn
Vergnaud	Rubinstein	Theureau	Lemke	Friedberg	
Rabardel	Léontiev	Grison	Nonaka et Takeuchi	Bressous	
Samurçay	Talyzina	Gibson		Boltanski et thévenot	
Leplat	Doise et Mugny	Lave et Wenger		Tourraine	
	Perret-clermont			Dubet	
	Bandura				
	Bruner				

La seconde catégorisation aborde le développement professionnel sous l'angle de deux principales perspectives (Gosselin et al., 2014). La première perspective envisage le développement comme l'application de savoirs (au sens large) appris par les personnes, et fait porter la responsabilité du transfert des apprentissages à ces derniers. L'autre illustre la relation individu-situation et donc une coresponsabilité dans les processus de développement. C'est l'individu qui apprend mais le milieu lui fournit des conditions propices d'apprentissage. Ce qui rejoint nos préoccupations pour éclairer les liens entre organisation, individus et apprentissage.

### *Et se transformer*

Le développement croise donc des dimensions personnelles et organisationnelles (contexte social, physique, matériel, etc.) situées dans des pratiques qui, plus elles seront congruentes, plus elles seront « capabilisantes ». Plus une personne se sentira en congruence de sens avec son environnement, moins elle hésitera à s'engager dans des situations d'apprentissages (Billett et Somerville, 2004). En ce sens, les significations accordées par la personne modèleraient ses attitudes envers l'apprentissage et donc sa capacité d'action (Gosselin et al., 2014). Une recherche conduite au sein de l'Association Progrès pour le Management auprès de dirigeants de petites et moyennes industries témoigne, pour l'illustrer, d'une fréquentation assidue des dirigeants à leurs clubs d'échanges, qui s'explique par les modalités de fonctionnement de ces derniers. Elles permettent en effet de participer activement à la vie des clubs et de se sentir responsable de leur bon fonctionnement (Fernagu, 2018c). Une autre recherche conduite auprès des Réseaux d'Échanges Réciproques des Savoirs à La Poste (Fernagu-Oudet, 2012a) témoigne également du fait que les conditions organisationnelles d'échanges des savoirs permettent aux postiers de se sentir soutenus dans les démarches d'échanges, de pouvoir le faire en toute sécurité, et de gagner en sentiment d'efficacité personnelle, ce qui au final permet aux personnes de s'engager pleinement dans le dispositif proposé. Dans ces deux recherches, les sujets témoignent du fait que l'expérience acquise dans les dispositifs fréquentés en font un objet et un moyen de développement (Olry, 2009).

La notion de développement est particulièrement intéressante puisqu'elle semble décrire des mouvements dynamiques de transformation, de changement, d'évolution. Le développement est processus, comme le pouvoir d'agir! L'un et l'autre ont la même visée, gagner en autonomie et (em)prise sur les situations rencontrées, en autodétermination.

Ce processus peut être étudié avec la grille de lecture des capacités.

## DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PROFESSIONNALISATION

Il existerait, selon plusieurs auteurs, une relation étroite entre « professionnalisation » et « développement professionnel » (Fernagu-Oudet, 2006; Jorro et De Ketele, 2011; Normand et Derouet, 2011; Wittorski, 2016). Si l'on définit le développement professionnel comme un processus de transformation des sujets au fil de leur activité (Wittorski, 2016), que celui-ci ait lieu dans ou en dehors de dispositifs organisationnels, formels ou informels, il apparaît évident que « développement professionnel » et « professionnalisation » s'appuient sur un levier commun : la prise de distance avec les situations professionnelles (Argyris et Schön, 1974; Jorro, 2010; Kolb, 1984; Perrenoud, 2012; Wittorski, 2007) pour structurer et sédimenter l'expérience du travail, et acquérir de l'expérience au sens fort du terme. Cette transformation du sujet au fil de son activité ne peut néanmoins s'apprécier indépendamment de sa « capacité d'expérience » (Grasser et José,



2000) ou de son « potentiel d'expérience » (Fernagu-Oudet, 2006), autrement dit des opportunités et des contraintes dont sont porteurs les environnements dans lesquels ils évoluent et avec lesquels ils interagissent. Cet écosystème individu-environnement sera plus ou moins développant, plus ou moins professionnalisant, le pouvoir d'agir dépendant à la fois des possibilités offertes par l'environnement mais aussi des capacités des personnes à convertir ces possibles et à exercer ce pouvoir, de se positionner et d'agir en contexte. La notion d'environnement capacitant se fait l'expression de ces interrelations (Falzon, 2013; Fernagu, 2021; Vidal-Gomel, 2021). Un environnement capacitant est défini comme un environnement porteur de capacités, de pouvoir d'agir. Il se fait le porteur de la co-responsabilité individu-organisation dans le développement ou la professionnalisation, évitant ainsi la sur-responsabilisation individuelle des professionnels eu égard à leur propre développement. Il exprime également l'importance de la durée puisque l'expérience du travail et en travail est fonction des événements et des dilemmes rencontrés, des situations, des contextes et des milieux traversés. L'expérience qui se fabrique dans les environnements capacitants est une expérience qui s'appréhende du point de vue qualitatif et non quantitatif, elle est formatrice. A titre d'illustration, une recherche conduite dans une entreprise logistique (Fernagu-Oudet, 2006) avait pu montrer que seuls les tuteurs polyvalents formaient des jeunes qui restaient dans l'entreprise. Leur expérience de l'ensemble des métiers de la chaîne logistique leur permettait de donner du sens aux postes de travail, à leurs interrelations, aux implications du travail bien fait en début de chaîne (palettisation) pour l'extrémité de la chaîne (chargement); et de se mettre à distance du pourquoi et du comment des choses, tels des mouvements croisés entre l'expérience et sa mise en mots au regard des conditions et contraintes générées par l'environnement de travail.

## VERS L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

### *Les capacités pour étudier la mise en capacité à se professionnaliser*

Qu'il soit question de développement professionnel, de professionnalisation, ou de pouvoir d'agir, les éclairages apportés pointent trois idées essentielles : la première est relative à la coresponsabilité, la seconde aux processus à l'œuvre, la troisième à leur inscription dans la durée. Nous nous proposons maintenant de présenter le cadre des capacités comme grille de lecture du pouvoir d'agir et de la mise en capacité à (se) professionnaliser ou à se développer.

De nombreux travaux de recherche mobilisent aujourd'hui l'approche par les capacités (qui nous vient de l'économie du développement), notamment pour explorer les conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel ou pour évaluer des politiques de formation et leurs effets sur le développement professionnel (Bonvin, 2007; Brotcorne, 2015; Fernagu, 2018a, 2018b, 2018c, 2021; Fernagu-Oudet et Prost, 2016; Mazade, 2014; Verhoeven et al., 2009; Vidal-Gomel, 2020, 2021; Zimmermann, 2016, etc.). Tous ces travaux contribuent à

faire des capacités une grille de lecture de la mise en capacité à apprendre et à se développer (Fernagu, 2021), en s'intéressant non aux résultats de l'apprentissage ou du développement, mais aux processus conduisant à ces derniers. Il s'agit de s'attarder sur ce que les individus sont réellement capables de réaliser au regard des ressources<sup>2</sup> qui sont les leurs (et de leur conversion en capacités d'action), et sur les choix qu'ils posent pour réaliser ce qu'ils font de la manière dont ils le font. La perspective est celle du sujet qui peut (cf. supra), et entraîne avec elle l'idée que la mise à disposition de ressources pour apprendre (dispositifs de formation, réseaux métiers, groupes de discussion, « *fablab* », espaces de « *co-working* », communautés de pratiques, etc.) – ou de travail – ne se suffit pas à elle-même, non seulement pour apprendre mais également pour les utiliser. Il est nécessaire d'étayer leur processus d'appropriation pour les rendre opérantes et utilisables, convertissables, efficaces, etc.; finalement, capacitantes.

Nous distinguons trois processus<sup>3</sup> pour étudier la dynamique des capacités (cf. Figure 1) : le « processus opportunités », le « processus liberté » et le « processus capacités ».

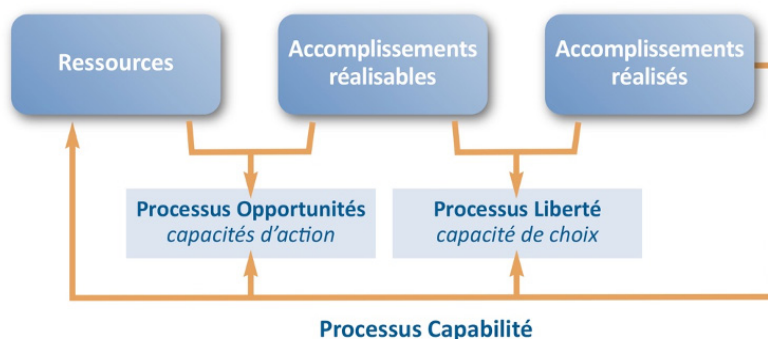


FIGURE 1. *Processus capacité, opportunité et liberté (Fernagu-Oudet, 2016)*

Le « processus opportunités » s'intéresse à la manière dont les ressources mises à disposition pour agir / apprendre sont converties en « capacités d'action » (ou d'apprentissage) et aux facteurs facilitant ou entravant cette conversion (Fernagu-Oudet, 2012b; Sen, 2009). Il porte sur l'analyse des moyens, conditions et contraintes de l'action. Interrogeant l'étendue de la qualité des possibles accessibles à une personne dans une situation donnée, Sen parle de liberté opportunité (Sen, 2000b).

Le « processus liberté » permet d'identifier ce qui contraint ou libère les dispositions à apprendre ou à agir (Fernagu-Oudet, 2016). Le regard se porte sur la manière dont les conversions se traduisent en réalisations (ou accomplissements) et sur les facteurs de choix pesant sur l'orientation de ces dernières. L'attention se focalise sur la « capacité de choisir », sur ce qui permet aux personnes de se déterminer. Il porte ainsi sur l'analyse des moyens, conditions et contraintes de l'activité. Interrogeant les divers mécanismes qui conditionnent l'exercice

d'un libre choix dans l'action, Sen parle de liberté processus (Sen, 2001). Ce processus interroge les préférences adaptatives, à savoir qu'une personne adapte ses préférences aux possibilités qui s'offrent à elles (Zimmermann et Vero, 2018)

Le processus « processus capacité » donne à voir comment les deux premiers processus s'interfacent et permet d'entrevoir comment les individus développent leur pouvoir d'agir. Ce processus permet d'appréhender la manière dont les individus sont mis en capacité d'accomplir et de se développer. Il s'interroge sur la qualité des environnements de travail ou de formation qui sont proposés et in fine, sur la manière dont ils se montrent capacitants – voire (in)capacitants ou (de)capacitants (Fernagu-Oudet, 2016) – en nuisant aux capacités (Vidal-Gomel et Delgoulet, 2016). Parce que « Fortement tributaire de l'environnement, elle [la capacité] ne peut être rabattue sur le seul individu et déplace l'attention vers les différents facteurs qui impactent le pouvoir effectif d'agir dans une situation donnée » (Zimmermann, 2016, p. 368).

### *Les capacités pour mesurer les conditions du développement*

Le cadre théorique des capacités, grâce à son arsenal conceptuel et méthodologique, offre la possibilité de mesurer les conditions du développement parce qu'il :

- s'inscrit dans une démarche qui n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement (ou le milieu) dans lequel se situe l'action; il est un outil de lecture de leurs interactions réciproques et de leurs effets sur le développement des individus;
- définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu et pour l'organisation dans laquelle il œuvre; les capacités d'un individu s'expriment au et en regard d'un environnement qui peut se montrer capacitant, mais aussi incapacitant ou décapacitant;
- est le résultat d'un processus singulier de conversion de ressources internes et externes (et de choix posés) en réalisations concrètes qui témoignent du pouvoir d'agir des individus;
- se distingue des « capacités » qui sont potentielles, alors que les capacités sont réelles et actuelles. Elles sont ce que l'on est ou fait à un moment donné, elles sont ce que l'on réalise.

C'est donc dans son environnement et en référence à ce dernier que la personne est appréhendée.

L'approche par les capacités [capacités] prend en compte aussi bien ce qu'une personne est capable de faire – ses compétences – que les possibilités réelles de développer et mettre en œuvre ces compétences – à savoir les opportunités et les moyens d'agir. C'est là une différence essentielle par rapport à la logique compétences. Elle est d'autant plus importante que dans l'entreprise, les opportunités et les moyens d'agir sont fortement tributaires

de l'organisation du travail, du management et échappent au contrôle du salarié. (Zimmermann, 2016, p. 368)

En ce sens, il est possible de considérer que les capacités sont le résultat d'interactions et de responsabilités réciproques entre les dispositions de l'individu et celles de l'organisation. En sociologie, les dispositions renvoient à des capacités, des comportements ou des attitudes sédimentées par l'expérience, elles sont « inclination », « propension », « penchant ». L'utilisation du terme de « disposition organisationnelle » renvoie quant à elle, à l'idée d'agencement, d'arrangement, d'architecture, d'appareillage ou de configuration du travail d'organisation à même de faciliter (ou non) les apprentissages (Fernagu, 2018a). L'idée de dispositions organisationnelles, pointe donc l'idée selon laquelle les organisations dans les choix organisationnels et managériaux qu'elles posent peuvent aider à se développer, ou stimuler des attitudes favorables aux apprentissages. On pourra parler d'organisation, d'environnement, de situation, d'intervention, de dispositif ou de milieu capacitant.

#### LES CINQ CONCEPTS FONDAMENTAUX DE L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

Adopter le cadre des capacités comme grille de lecture des situations de professionnalisation conduit à se poser différentes questions : de quelles ressources disposent les individus pour agir ou pour se former? Quelles sont les opportunités dont ils disposent pour les utiliser? A quoi conduit leur utilisation? Quels sont les buts qu'ils poursuivent? Comment construisent-ils leurs choix? Quels moyens se donnent-ils de les atteindre? etc. Répondre à ces questions permet de renseigner de manière itérative la pertinence des ressources proposées, les contraintes qui pèsent sur les individus lorsqu'ils agissent (facteurs de conversion, facteurs de choix), les opportunités dont ils disposent et les chemins qu'ils adoptent au regard des moyens à leur disposition (accomplissements). La question des interactions entre individus et organisation est centrale car si les opportunités relèvent de la responsabilité de l'environnement, le fait de s'en saisir questionne celle des individus.

Le cadre des capacités, d'un point de vue opérationnel, s'apprécie comme un moyen de gouvernance. Il permet d'interroger les propriétés et qualités des ressources, la nature des conversions et des choix, et de faire évoluer les systèmes pour plus de pouvoir d'agir.

Il ne s'agit pas d'inventer de nouvelles ingénieries qui viendraient s'ajouter à d'autres mais de stimuler des environnements dans lesquels il est possible de se développer, de s'engager dans le travail, de s'y accomplir, de s'accomplir et d'accomplir.

L'utilisation du cadre des capacités permet ainsi d'évaluer le caractère capacitant des environnements, qu'ils soient de travail ou d'apprentissage grâce à l'étude de trois processus (cf. Figure 1) et à l'articulation de cinq concepts fondamentaux (cf.

Figure 2) : ressources, facteurs de conversion, facteurs de choix, fonctionnement et capacités<sup>4</sup>.

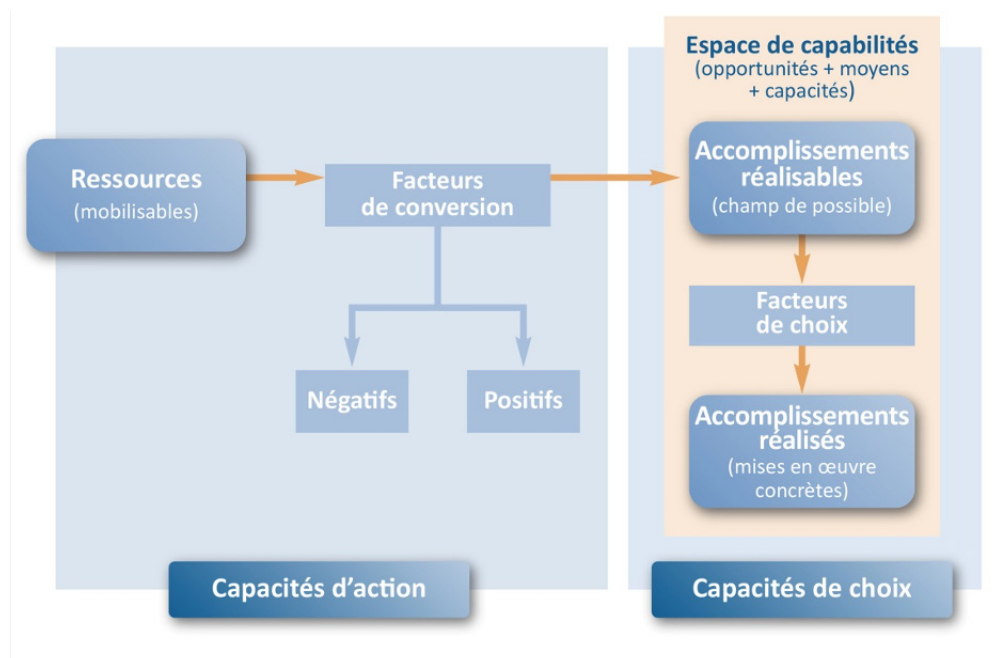


FIGURE 2. Le cadre théorique des capacités (Fernagu, 2018a)

Le Document 1 en fin de texte et précédant les références propose deux exemples de situations de formation analysées au prisme des capacités.

### Les capacités

Une capacité est, suivant la définition qu'en propose Sen, la possibilité effective qu'un individu a de choisir diverses combinaisons d'accomplissements (Sen, 2001). Elle permet une évaluation de la liberté dont il jouit effectivement. Elle est représentative de son pouvoir d'agir. En ce sens, les capacités ne décrivent pas seulement un « pouvoir faire » ou un « pouvoir être » mais un « pouvoir de faire » ou un « pouvoir d'être ».

Ce pouvoir d'agir dépend étroitement des systèmes de ressources mobilisés par les personnes, de leur conversion en capacité d'action, des accomplissements réalisés et des éléments qui ont pesé sur les décisions d'accomplir de telle manière plutôt que de telle autre.

De ce fait, l'ensemble des accomplissements réalisés retrace ce qu'une personne est capable de faire et d'être, et l'ensemble des accomplissements réalisables retrace ce qu'elle pourrait faire ou être dans un contexte différent. Autrement dit :

étudier les capacités d'une personne conduit à analyser deux dimensions : l'une est liée aux opportunités et renvoie à la nature et au volume des options réellement disponibles, et l'autre a trait au processus par lesquels les décisions

personnelles sont mises en œuvre et sont en mesure de jouer sur les choix.  
(Lambert et Vero, 2007, p. 58)

C'est donc, au travers les capacités, la mise en capacité d'accomplir qui est analysée. Les capacités dans un certain nombre de cas seraient partagées, distribuées et collectives (Cavignaux Bros, 2021). Par exemple dans les métiers de l'ingénierie pédagogique, les relations d'interdépendance entre les acteurs sont telles qu'il est difficile d'imaginer que la capacité puisse s'isoler du collectif dans lequel elle prend forme (partenaires, prestataires, commanditaires, usagers, etc.) (Cavignaux Bros, 2021).

Enfin, une capacité peut être constitutive d'autres capacités (Fernagu, 2018a) ou ressources pour d'autres capacités (Robeyns, 2003). Dans une recherche sur la fréquentation de clubs de dirigeants, la capacité à s'autodéterminer s'est avérée constitutive de la capacité à s'impliquer dans le fonctionnement de leur club (Fernagu, 2018c). D'autres travaux évoquent la capacité à *aspirer* (Zimmermann et al., 2012), définie comme « l'aptitude à lire la carte d'un voyage dans l'avenir » (Appadurai, 2004), ou la capacité à *délibérer* définie comme « la possibilité de participer aux processus de décisions qui nous concerne » (Salais, 2009), comme constitutives des capacités en général.

### ***Les accomplissements***

La mise en capacité d'accomplir conduit à identifier le concept d'*accomplissement*<sup>5</sup>.

Un accomplissement peut se définir comme une *réalisation effective*, rendue possible grâce à des moyens et des opportunités d'utiliser des ressources, de les convertir en capacités d'action et de choix. Ils sont potentiellement mesurables à l'aide d'indicateurs qui renseignent la manière dont les individus peuvent ou non s'y prendre pour accomplir.

Les accomplissements peuvent prendre différentes formes : être réalisés, ils expriment alors ce que la personne fait effectivement; potentiels ou réalisables, lorsqu'ils font référence à ce qu'elle pourrait faire; attendus lorsqu'ils sont contraints (Fernagu-Oudet et Carré, 2017) ou se font l'expression d'attentes organisationnelles. La mise en capacité à accomplir permet de mesurer les (in) capacités. On pourrait parler d'accomplissements réalisés, souhaitables, visés, réels, prescrits. Les écarts représentant les espaces d'ajustements ou de régulation que l'étude des processus donne à voir.

Un accomplissement se formule avec un verbe d'action : utiliser une tablette numérique, réaliser un bilan d'activité, conduire une réunion, etc. La capacité, elle, s'exprime en termes de mise en capacité : être mis en capacité d'utiliser une tablette, être mis en capacité de réaliser un bilan d'activité, être mis en capacité de conduire une réunion, etc.

### *Les ressources*

Les ressources sont des moyens au service des capacités d'action des personnes. Elles peuvent être formelles ou informelles, externes (propres à l'environnement qu'il soit humain, technique, matériel, logistique, etc.) ou internes (propres à la personne).

Pour être considérées comme des ressources, elles doivent être utilisables, repérables et accessibles, mais aussi appropriables, convertissables, et congruentes, voire désirables (Fernagu, 2018a; Fernagu, 2018b; Fernagu-Oudet et Carré, 2017). Une ressource n'est donc pas « ressource » par hasard. Elle peut exister mais ne pas être perçue comme telle, et ce qui « fait ressource » pour une personne ne le fait pas automatiquement pour une autre. En ce sens, elle n'indique pas ce qu'une personne est en capacité de faire quand elle en dispose, mais dessine des usages possibles dans un contexte donné, en fonction des personnes. Leur volume n'est pas corrélé aux possibilités d'action (ou d'apprentissage) et ne préfigure pas, en ce sens, de leur utilisation, ni de leur conversion en capacités d'action (ou d'apprentissage) (Fernagu, 2018a). Il existe une véritable gradation dans la mobilisation des ressources qui dépend à la fois de leur pertinence, de leur acceptabilité et de leur facilité d'utilisation (Fernagu, 2021). Cette évaluation par l'individu lui permet de mobiliser des systèmes de ressources qui sont fonction des situations problèmes (Fernagu et al., 2017). Ces systèmes de ressources sont relatifs au « panier de biens » chez Sen (2000).

Au quotidien, de nombreuses ressources sont trop souvent produites et proposées indépendamment de leurs conditions d'usage : une tablette mise à disposition pour apprendre sans penser les conditions de connectivité ou de compatibilité avec les logiciels intégrés (Fernagu-Oudet et Carré, 2017), une formation de formateurs qui n'est pas représentative des conditions de l'activité (taille et nature des groupes, moyens pédagogiques, etc.) (Fernagu et Carré, 2017), un jumeau numérique à vocation éducative conçu sans que soit pensé l'intégration d'usages pédagogiques dans les curricula (Badets et al., 2021), ou encore des groupes de travail qui sont mis en place sans que le temps soit dégagé pour y participer (Fernagu-Oudet, 2014b), etc.

### *Les facteurs de conversion*

Une fois acquis l'accès aux ressources, c'est au travers de l'utilisation de ces ressources que la personne peut accomplir un certain nombre d'accomplissements. Les ressources ne sont pas intrinsèquement convertissables (Cavignaux Bros, 2021), elles nécessitent en effet des médiations pour être converties en capacités d'action (Sen, 2001, 2009). Par exemple, lors d'une recherche portant sur la manière dont des policiers formateurs développent leurs compétences pédagogiques, la participation à des stages en techniques de sécurité et d'intervention est identifiée comme une ressource parce qu'elle permet d'observer les autres apprenant et le formateur en action. Le stage est une ressource au service du

développement des compétences pédagogiques, mais c'est l'observation de la pratique des formateurs et de leurs effets sur les conduites d'apprentissage qui fait office de facteur de conversion positif. Dans d'autres stages, le manque de congruence avec les situations de terrain (en termes d'équipements pédagogiques disponibles, par exemple) empêche les formateurs en formation de réfléchir à ce qu'ils pourraient faire de ce qu'ils observent (Fernagu, 2018b).

Ainsi, si la ressource est un moyen utilisé pour atteindre des fins, le facteur de conversion est une caractéristique des conditions d'usage de la ressource, et permet d'apprécier ce qui va, ou non, faciliter son usage. Il convertit (ou non) les ressources en capacités d'action. Le facteur de conversion fait référence à des médiations, négatives (facteurs de conversion négatifs) ou positives (facteurs de conversion positifs) et peut être défini comme ce qui facilite (ou entrave) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Les facteurs de conversion sont liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel il se trouve. Ils permettent de transformer les ressources en possibilités effectives (Fernagu-Oudet, 2012b). Ils peuvent être sociaux, environnementaux, personnels (Robeyns, 2007) et positionnels (Cavignaux Bros, 2021). Par exemple, des situations de travail organisées pour permettre plus de marges de manœuvre décisionnelles et être mis en capacité de développer son autonomie, peuvent se trouver confrontées à des obstacles (facteurs de conversion négatif) tels que leur rareté ou leur complexité, ou à des leviers (facteur de conversion positif) tel que leur proximité avec les savoirs professionnels, ou leur inscription dans un projet d'équipe.

### *Les facteurs de choix*

Sen appartient au champ de l'économie normative : il accorde, dans sa théorie, des préférences à la satisfaction. Pour lui, développer les capacités revient à développer la capacité de choisir entre différentes manières d'accomplir. Il distingue pour cela, la liberté négative et la liberté positive (Sen, 1987). La première désigne l'espace à l'intérieur duquel un homme peut agir sans que d'autres l'en empêchent (évaluation du degré de contrainte), tandis que la seconde examine la possibilité d'être son propre maître (évaluation du contrôle de l'action). Les capacités sont du côté de la liberté positive, des facteurs de choix, de la capacité de choix. Comprendre ce qui fait qu'un individu choisit d'agir (de réaliser, d'accomplir) d'une certaine manière plutôt que d'une autre (au regard des ressources qui sont les siennes et de leur conversion en capacité d'action) donne à voir l'étendue de sa liberté, de son pouvoir d'agir.

En ce sens, la liberté n'est pas dans ce qu'on fait mais réside dans la manière dont il est possible de faire ce que l'on fait. Par exemple, aller voter et exprimer ses convictions ne pourra se faire de la même manière selon les pays, les cultures, les infrastructures.



La recherche sur les policiers formateurs a montré que l'obligation de retour en service actif pèse sur l'orientation du développement de leurs compétences et que préférentiellement et au regard de cette contrainte, ils vont privilégier le développement de leurs compétences en techniques de sécurité et d'intervention au détriment de leurs compétences pédagogiques (Fernagu-Oudet, 2017). Cet exemple permet de mettre en évidence que le choix n'est pas qu'une question de motivation, il peut être contraint parce qu'il est situé socialement (Robeyns, 2017). D'autres travaux montrent que les facteurs de choix peuvent relever d'habitudes, d'envies, de buts d'activités, de préférences, de croyances (Le Morellec, 2014); ou relever de logiques d'action (Cavignaux Bros, 2021). La liberté de choix est donc fortement contextualisée (Lambert et Vero, 2007), et il existerait des facteurs de choix positifs et des facteurs de choix négatifs (Fernagu, 2018a). Ainsi, les contraintes de sécurité informatique peuvent venir empêcher de mobiliser tel ou tel logiciel de scénarisation pédagogique constituant un facteur de choix négatif, tout comme le fait de devoir obéir à des contraintes réglementaires peuvent empêcher l'usage de certaines modalités pédagogiques dans la conception de dispositifs de formation incluant du numérique (Cavignaux Bros, 2021).

#### DISCUSSION : ENSEIGNEMENTS POUR PENSER LA MISE EN CAPACITÉ À SE PROFESSIONNALISER

L'approche par les capacités telle que nous l'avons appréhendée fonctionne à la fois comme un cadre théorique et comme une grille d'évaluation des possibilités de développement qui s'offrent aux individus. Il est possible de considérer que

le développement professionnel comme objet d'analyse concerne les relations entre un sujet (ses ressources cognitives et affectives), la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation, puis l'environnement professionnel (avec ses différents niveaux de contextes; social, culturel, temporel, spatial, etc.) dans lequel il exerce. (Lefevre et al., 2009, p. 290)

En ce sens il dialectise, au même titre que les capacités et les conditions de la professionnalisation, la relation individus et organisation, individus et environnement, en prenant en compte l'ensemble des dimensions contributives et interactives qui y participent.

Dans l'approche par les capacités, le développement est considéré comme le résultat pouvoir d'agir (Falzon, 2013; Fernagu, 2018a; Zimmermann, 2016). Nous avons choisi à partir de leurs définitions, d'associer la question de la professionnalisation à celle du développement et de les considérer comme poursuivant les mêmes finalités, et donc de les relier au pouvoir d'agir.

La mobilisation des concepts au cœur de l'approche par les capacités permet d'apprécier la dialectique individu-organisation, les responsabilités réciproques, et leur mobilisation dynamique, de mettre en lumière les processus à l'œuvre qui participent à la mise en capacité des personnes à « fonctionner » (apprendre, se former, se développer, se professionnaliser).

Lorsque l'on cherche à utiliser cette approche conceptuelle et méthodologique, il est possible de répondre à deux questions qui semblent essentielles :

- 1) Comment apprécier et exploiter le potentiel d'apprentissage ou d'action des environnements de travail et/ou de formation?
- 2) Comment permettre aux individus de se saisir des opportunités de développement qui gisent dans ces environnements?

Ce double questionnement, itératif, est essentiel pour engager une réflexion sur la coresponsabilité individus-organisation en matière d'apprentissage, de développement professionnel et de professionnalisation, de pouvoir d'agir.

L'utilisation de ce cadre théorique articulé à la volonté grandissante de mobiliser et recourir aux situations de travail par, pour et en formation pour se professionnaliser se présente comme une opportunité. Car si l'on ne peut que se réjouir de la multiplication d'une diversité de dispositifs pour accompagner le développement des apprentissages par et dans le travail (coaching, mentoring, tutorat, supervision, communauté de pratiques, espace de « *co-working* » ou collaboratifs, etc.), et de dispositifs au plus près du travail (« *corporate universities* », analyses de pratiques ou de l'activité, simulation, formation action, alternance, réalité virtuelle, « *corporate open online courses* », formation intégrée au travail ou en situation de travail, « *workplace learning* », etc.), il reste important que ces ressources au service de la formation soient étudiées au regard de ce qu'elles permettent réellement d'accomplir, pour comprendre ce qui fait obstacle aux apprentissages professionnels, ou au contraire les potentialise, pour apprécier la construction et la sédimentation de l'expérience, le développement professionnel, in fine la professionnalisation.

#### DOCUMENT 1 : EXEMPLES DE MOBILISATION DU CADRE THÉORIQUE DES CAPABILITÉS POUR LIRE DES SITUATIONS DE FORMATION

##### *Un dispositif de formation à distance (Fernagu-Oudet et Prost, 2016)*

Voici un exemple de recherche portant sur la formation à distance et donnant à voir la mobilisation des concepts de ressources et de facteurs de conversion dans les analyses qu'il est possible de réaliser à partir du cadre des capacités.

L'abandon en cours de formation à distance est souvent expliqué par l'absence de facilitation, d'un tuteur qui soutienne les processus d'autorégulation à l'œuvre dans ce type de dispositif. L'ingénierie de l'accompagnement est ainsi fortement incriminée pour expliquer les abandons ou le manque de persévérance dans ce type de dispositif (Albero, 2010). Si l'on cherche à analyser la capacité « être mis en capacité de se maintenir dans un dispositif de formation à distance ». Il est possible entre la ressource « dispositif de formation à distance » (et ses différentes modalités d'animation et de conception) et le fonctionnement « se maintenir dans un dispositif de formation à distance », de pointer un ensemble

de facteurs (ici externes aux personnes mais ayant une résonance chez elles) permettant d'expliquer l'abandon en cours de formation : une prédominance des prescriptions concernant l'usage des ressources pédagogiques dans des environnements de formation qui visent l'autonomie des apprenants (Jacquinot et Fichez, 2008), le déficit de formation des intervenants dans ces dispositifs (Albero et Charignon, 2008; Heutte et al., 2010), une ingénierie pédagogique trop traditionnelle (Burton et al., 2011), des perceptions et acceptations des technologies mitigées du côté des formateurs (Allen et Seaman, 2010), la bienveillance à l'égard des technologies (Endrizzi, 2012; Pedró, 2012), la nature des groupes de collaboration ou le contenu des pratiques de travail collaboratives des apprenants (Ito et al., 2009), les potentiels d'usages des ressources mises à disposition (Endrizzi, 2012), etc. La liste pourrait être plus longue. Cet ensemble de facteurs pouvant expliquer les abandons en formation fonctionne comme des facteurs de conversion négatifs. Au regard des capacités, l'étude de ces facteurs conduit à se poser différentes questions, mais d'abord et avant tout celle des objectifs que l'on poursuit lorsque l'on cherche à analyser les motifs d'abandon. Leur analyse a besoin d'être finalisée vers un fonctionnement précis : que cherche-t-on? Assurer le maintien des apprenants dans le dispositif? Développer les pratiques collaboratives? Professionnaliser les intervenants? Garantir des processus d'apprentissages réussis? etc. La focale d'analyse n'est pas la même selon le fonctionnement étudié, car elle renvoie à des ressources qui peuvent s'avérer différentes et discriminantes : la formation des intervenants, l'accompagnement des apprenants, l'ingénierie du dispositif, etc., et donc des facteurs de conversion distincts.

### *Les inégalités d'accès à la formation (Fernagu, 2018a; Lambert et Vero, 2007)*

La question des inégalités d'accès à la formation continue traitée au prisme des capacités permet d'élargir le spectre des raisons fabriquant de l'inégalité.

Traditionnellement les inégalités d'accès à la formation sont justifiées par des éléments tels que le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, le niveau de formation initiale, l'âge, le sexe, la catégorie socio-professionnelle (Institute national de la statistique et des études économiques (Insee), 2016; Lambert et Perez, 2004), ou l'appétence pour la formation (Frétigné et de Lescure, 2007, etc.). Pourtant, le travail de Lambert et Vero (2007) montre que l'approche par les capacités permet d'éclairer le fait que les latitudes d'action dont disposent les salariés expliquent aussi pour partie ces inégalités d'accès. On dépasse ainsi l'opposition entre formés et non-formés en proposant d'analyser l'accès à la formation au prisme des opportunités réelles de formation, et l'on montre qu'elles ne sont pas identiques pour tous. On ne peut donc expliquer les inégalités d'accès, uniquement à partir d'indicateurs sociologiques. De nombreux autres facteurs sont à prendre en considération : formation proposées, imposée ou souhaitée; modes de formation, contenus, transférabilité ou portabilité; absence de besoins de formation non satisfaits; nature du contrat de travail ou ancienneté;

informations juridiques sur le droit à la formation, etc. Il en résulte que la non-participation à la formation relève davantage d'un manque d'opportunités, que d'un manque d'envie de se former. La confrontation des opportunités réelles de formation et de l'accès effectif est alors révélatrice de la faiblesse des capacités d'action des salariés en marge de la formation. C'est donc moins leur désintérêt pour la formation que la faiblesse de leur latitude d'action qui est en cause. Cela permet de mieux comprendre l'échec du DIF (Droit Individuel à la Formation), et interroge fortement le déploiement du CPF (Compte Personnel de Formation), et plus globalement celui de la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel ». En quoi ces dispositifs sont-ils porteurs d'opportunités de formation et sont-ils porteurs de possibilités de choix?

#### NOTES

1. Laboratoire d'Innovation Numérique pour les Entreprises et les Apprentissages au service de la Compétitivité des Territoires.
2. Les ressources peuvent être internes (portées par l'individu : motivation, capacités, compétences, représentations, valeurs, etc.) ou externes (portées par l'organisation techniques, matérielles, logistiques, humaines, etc.).
3. Nous entendons ici le terme de processus comme un ensemble d'activités corrélées ou interactives, qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie et peuvent dépendre d'éléments de sortie d'autres processus (Afnor, norme ISO 9000).
4. Le travail de Julhe (2016) révèle que plus de 70 % des études sur les capacités, en sociologie, ne mobilisent pas l'ensemble des cinq concepts de Sen.
5. Selon les auteurs mobilisant le cadre, il sera question d'accomplissements, de réalisations ou de fonctionnements. C'est un seul et même concept.

#### RÉFÉRENCES

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Albero, B., et Charignon, P. (dir.). (2008). *La « e-pédagogie » à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?* AMUE. <https://shs.hal.science/halshs-00633670/document>
- Allen, I., et Seaman, J. (2010, novembre). Class Differences: Online Education in the United States, Needham, MA: *The Sloan Consortium*, 1-26.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. Dans V. Rao et M. Walton, M. (dir.), *Culture and Public Action* (p. 59-84). Stanford University Press.
- Argyris, C., et Schön, D. (1974). *Theory into practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey Bass

- Badets, A., Blandin, B., Havard, V., et Baudry, D. (mars 2021). *Conception de situations instrumentées : étude de cas d'une situation d'apprentissage des concepts du lean manufacturing* (p. 1-17). Colloque NEO-SAI2020 : comprendre et construire les nouvelles situations d'apprentissage instrumentées, [en ligne]. [https://www.academia.edu/45664687/Conception\\_de\\_situations\\_instrument%C3%A9es\\_%C3%A9tude\\_de\\_cas\\_dune\\_situation\\_dapprentissage\\_des\\_concepts\\_du\\_Lean\\_Manufacturing](https://www.academia.edu/45664687/Conception_de_situations_instrument%C3%A9es_%C3%A9tude_de_cas_dune_situation_dapprentissage_des_concepts_du_Lean_Manufacturing)
- Billett, S., et Somerville, M. J. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26, 309-326.
- Bonvin, J. M. (2007). La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen. *L'Économie politique*, 27(3), 24-37. <https://doi.org/10.3917/leco.027.0024>
- Bourgeois, E., et Enlart, S. (dir.). (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01>
- Bourgeois, E., et Durand, M. (dir.). (2012). *Apprendre au travail*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01>
- Brotcorne, P. (2015, septembre). *Renforcement des capacités dans la formation et l'insertion socioprofessionnelle des adultes en risque de précarité : une approche par les capacités* [rapport]. Fondation Travail Université. <http://www.ftu-namur.org/fichiers/TCAPVersion%20finale.pdf>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Carré, P. (2017). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Πδυσχατιον permanente*, 207(2), 7-24. <https://hal.parisnanterre.fr/hal-01410790/document>
- Cavignaux Bros, D. (2021). *L'ingénierie pédagogique et le numérique : l'introduction du numérique en ingénierie pédagogique selon l'approche par les capacités* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre]. <https://www.theses.fr/2021PA100105>
- Charlier, E., Roussel, J.-F., et Boucenna, S. (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2013.01>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Corteel, D., et Zimmermann, B. (2007). Capacités et développement professionnel. *Formation emploi*, 98, 25-39. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1561>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulet, J.-C. (2016). La compétence : au-delà d'un mot, une affaire de conceptions. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 71-81). Presses Universitaires du Septentrion.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier de veille et analyses de l'Ifé*, 78, 1-30. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>
- Endrizzi, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel. *Dossier de veille et analyses de l'Ifé*, 103, 1-32. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/103-septembre-2015.pdf>
- Falzon, P. (dir.). (2013). *Ergonomie constructive*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01>
- Fernagu, S. (2018a, 5 décembre). *Apprentissage et organisation : des compétences aux capacités*. [Habilitation à Diriger des recherches, Université Bourgogne Franche Comté]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2018b). Pour une alternance capacitante : le cas des écoles de la deuxième chance. *Savoirs*, 46, 47-69. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0047>
- Fernagu, S. (2018c). Pour une sociopédagogie des environnements capacitants : les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer. Le cas des Clubs d'échange et de réflexion de dirigeants de PME. *Formation emploi*, 142, 231-254. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5943>

Fernagu, S. (2017). Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités. *Recherche et formation*, 84, 83-100. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2761>

Fernagu, S. (2021). Pour une pédagogie des conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel : et si l'on pensait en termes de mise en capacité à apprendre ? Dans O. Collard Bovy, F. De Viron, et A. Jézégou (dir.), *L'adulte en formation*, 169-200. Presses Universitaires de Louvain.

Fernagu-Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement de compétences/construire la professionnalisation*. L'Harmattan.

Fernagu-Oudet, S. (2012a). Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste. *Formation emploi*, 119, 7-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>

Fernagu-Oudet, S. (2012b). Concevoir des environnements capacitants : l'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs. Dans D. Cristol, P. Cyrot, et C. Jeunesse, (dir.), *Renforcer l'autoformation* (p. 7-27). Chronique Sociale.

Fernagu-Oudet, S. (2012c). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Former pour le travail* (p. 201-213). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>

Fernagu-Oudet (2014a). Organisation et apprentissages : pour une éthique du pouvoir d'agir. Dans M. Beauvais et A. Haudiquet (dir.), *Éthique et ingénierie de la formation* (p. 35-47). L'Harmattan

Fernagu-Oudet (2014b). Agir collectif et environnement capacitant. *Éducation permanente* (hors-série AFPA), 171-186.

Fernagu-Oudet (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation. Dans S. Fernagu-Oudet, et C. Batal (dir.), *Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 312-334). Presses Universitaires du Septentrion.

Fernagu-Oudet, S. (2017). *Capabilité et environnement capacitant : le cas des formateurs de la Police Nationale*. Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre et Interface Recherche.

Fernagu-Oudet, et Batal, C. (2013). Les compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*, 33, 39-60. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0039>

Fernagu-Oudet, S. et Batal, C. (dir). (2016). *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*. Presses Universitaires du Septentrion.

Fernagu-Oudet, et Carré, P. (2017). *Capabilité et environnement capacitant*, [Rapport transverse]. Equipe Apprenance et Formation des Adultes, Université Paris Nanterre et Interface Recherche.

Fernagu-Oudet, et Prost, M. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. *Προχαιτιον permanente*, 207, 87-95.

Fournier, C., Lambert, M., et Marion-Vernoux, I. (2017). Apprentissages informels et « dynamique de travail ». *Sociologies pratiques*, 35, 73-81. <https://doi.org/10.3917/sopr.035.0073>

Frétigné, C., et de Lescure, E. (2007). Sociologie et formation en France. *Savoirs*, 15(3), 9-55. <https://doi.org/10.3917/savo.015.0009>

Gosselin, M., Viau-Guay, A., et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3), 1-24. <https://doi.org/10.4000/pistes.4009>

Gouédard, C., et Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir : une perspective méthodologique ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail*, 14(2), 1-35. <https://doi.org/10.4000/pistes.2808>

Grasser, B., et José, R. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation emploi*, 71, 5-19. [https://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_2000\\_num\\_71\\_1\\_2372](https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2000_num_71_1_2372)

Heutte, J., Lameul, G., et Bertrand, C. (2010, 6-8 décembre). *Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur: point de situation et perspectives française concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique*. Actes du 7e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2010), Nancy, France.

Institute national de la statistique et des études économiques (Insee). (2016). *Enquête sur la formation des adultes 2016*. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/operation/s1344/presentation>

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., et Tripp, L. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8402.001.0001>

Jacquino, G., et Fichez, E. (2008). *L'université et les TIC*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jacqu.2008.01>

Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.01>

Jonnaert, Ph. (2012). *Recadrage de la formation par compétences en Côte d'Ivoire [rapport de mission]*, Chaire UNESCO de Développement curriculaire et Banque mondiale.

Jonnaert, Ph., Furtuna, D., Ayotte Beaudet, J.-P., et Sambote, J. (2015). *Vers une reproblématisation de la notion de compétence* (no 34). Cahiers de la CUDC/UQAM. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2065.8006>

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans L. Paquay, C. Nieuwenhoven, et P. Wouters (dir.). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 251-260). De Boeck.

Jorro, A., et De Ketele J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01>

Julhe, S. (2016). L'approche par les capacités au travail: usages et limites d'une économie politique en terre sociologique. *Revue française de sociologie*, 57(2), 321-352. <https://doi.org/10.3917/rfs.572.0321>

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Lambert M., et Perez C. (2004). Stratégies de recours et d'usage de la formation des « nouveaux recrutés » : une comparaison public-privé. Dans *Les déterminants des entrées dans les fonctions publiques : parcours du combattant ou pis-aller ?* Paris, ministère de la Recherche.

Lambert, M., et Vero, J. (2007). Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture. *Formation emploi*, 98, 55-75. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1574>

Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.

Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Éditions Ardis.

Lefevre, G., Garcia, A., et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314.

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (coord.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. De Boeck.

Le Morellec, F. (2014). *L'approche par les capacités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle: application à la mobilité des personnes vieillissantes* [thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers-CNAM]. HAL Open Science. <https://theses.hal.science/tel-01153195>

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., et O'Connor, B. (2011). *The SAGE handbook of workplace learning*. Sage.

Marcel, J. F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions Vives*, 5(11), 157-159. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.563>

- Masciotra, D., et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Mazade, O. (2014). L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités. *Formation emploi*, 127, 91-107. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4262>
- Normand, R., et Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 17, 5-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.2899>
- Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. *Questions Vives*, 5(11), 193-207. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.584>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Pedro, F. (2012). *Connected Minds. Technology and today's learners*. OCDE.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Rabardel, P., et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Octarès.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92.
- Robeyns, I. (2007). Le concept de *capabilité* d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ? (F. Boissenin et L. Gillioz, trad.), *Nouvelles questions féministes*, 26(2), 45-59. <https://doi.org/10.3917/nqf.262.0045>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice. The capability approach re-examined*. OpenBook Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Salais, R. (2009, 23-25 juin). *L'approche par les capacités et le travail*. Contribution au Colloque travail, identités, métier : quelles métamorphoses ? Collège de France, Paris, France.
- Sen, A. (1987). *The standard of living* (vol. LXXXII). Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999a). *L'économie est une science morale*. La Découverte.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Seuil.
- Sen, A. (2001). *Ethique et économie*. PUF.
- Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Flammarion.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Vallerie, B., et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (□ empowerment □) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 39(3), 87-100. <https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087>
- Verhoeven, M., Dupriez, V., et Orienne, J.-F. (2009). Politiques éducatives et approche par les capacités. *Éthique publique*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1320>
- Verquin Savarieau, B. (2021). *La distance capacitante, une approche de la construction sociale des espaces numériques d'apprentissage en formation des adultes*. Habilitation à diriger des recherches, CIRNEF, Université de Rouen.
- Vidal-Gomel, C. (2020). Conception de formation centrée sur l'activité : élaborer une conduite de projet intégrant le travail des concepteurs. Dans J. Thievenaz, J.-M. Barbier, et F. Saussez (coord.), *Comprendre/transformer* (p. 87-116). Peter Lang. <https://shs.hal.science/halshs-03354696/document>
- Vidal-Gomel, C. (2021). *Formation et prévention des risques professionnels: concevoir des formations capacitantes*. Raison et Passions.
- Vidal-Gomel, C., et Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 393-408). Septentrion.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.



- Wittorski, R. (dir.). (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Zimmermann, B. (2008). *La liberté au prisme des capacités*. Éditions EHESS.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire*. Economica.
- Zimmermann, B. (2016) Développement des compétences et capacité d’agir. Sans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), (*Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 359-370). Septentrion.
- Zimmermann, B., et Vero, J. (2018). À la recherche de l’organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47(2), 131-150. <https://doi.org/10.3917/savo.047.0131>
- Zimmermann, B., Vero, J., et Lambert, M. (2012). Vocational training and professional development: A capability perspective. *International Journal of Training and Development*, 16(3), 164-182. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00402.x>

SOLVEIG FERNAGU, habilitée à diriger des recherches en sciences de l’éducation et de la formation, est directrice de recherche au CESI LINEACT et responsable du thème apprendre de l’équipe Apprendre et Innover. Ses travaux s’orientent vers l’analyse et la compréhension des interactions entre les caractéristiques organisationnelles, situationnelles, environnementales et les caractéristiques personnelles, dispositionnelles, individuelles, pouvant expliquer ce qui facilite ou entrave les apprentissages. Ils portent notamment sur la mise en capacité à apprendre, les capacités, les environnements capacitants, les organisations pour aider à apprendre. [fernagu@cesi.fr](mailto:fernagu@cesi.fr)

SOLVEIG FERNAGU, habilitated to direct research in education and training sciences, is research director at the CESI LINEACT and head of the learning theme of the Learning and Innovation team. Her work focuses on analyzing and understanding the interactions between organizational, situational, and environmental characteristics, and personal, dispositional, and individual characteristics, which can explain what facilitates or hinders learning. The characteristics focus on the ability to learn, capabilities, enabling environments, and organizations that help people learn. [fernagu@cesi.fr](mailto:fernagu@cesi.fr)

# ANALYSER UNE ACTIVITÉ DE SOIN À DOMINANTE CORPORELLE ET PARTICIPER À LA FORMATION ET À LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER : L'EXEMPLE DE LA PSYCHOMOTRICITÉ

MARION PAGGETTI *Institut Agro Dijon*

**RÉSUMÉ.** Cette contribution s'attache à comprendre comment l'analyse d'un geste central de l'activité alimente la formation et participe à la professionnalisation du métier. Elle s'appuie pour cela sur les résultats d'une analyse de l'activité conduite auprès de psychomotriciens en exercice auprès de patients-enfants. Une part microscopique mais centrale du métier réside dans les ajustements corporels des professionnels, mais demeure implicite et peine à être formalisée par les acteurs qui la réalisent. En appui sur les résultats d'intelligibilité de l'activité mettant en évidence la conduite d'une enquête à dominante corporelle par les sujets, des pistes sont proposées dans une perspective de professionnalisation du métier et contribuent aux enjeux de constitution du groupe, d'ingénierie de sa formation ou encore de reconnaissance institutionnelle.

**ANALYSIS OF A CARE ACTIVITY WITH A PHYSICAL FOCUS AND CONTRIBUTION TO THE TRAINING AND PROFESSIONALIZATION OF THE PROFESSION: THE EXAMPLE OF PSYCHOMOTOR THERAPY**

**ABSTRACT.** This article shows how the in-depth analysis of a key professional physical gesture contributes to training and professionalization. The article is based on the results of an analysis of an activity conducted with psychomotor therapists working with pediatric patients. A microscopic but central part of the professional work resides in the therapist's body and their gestural adjustments, but remains implicit and hardly put into words by the therapists carrying these movements. The results of this analysis show that the psychomotor therapists conduct a body, sensory and affective *inquiry* with their pediatric patients. These results inform a professionalization perspective and provide an opportunity to consider group constitution, training composition and institutional recognition.

**INTRODUCTION : LA PROFESSIONNALISATION, UN ENJEU COMMUNAUX MÉTIERS PARAMÉDICAUX EN FRANCE**

La question de la constitution d'une profession et de son collectif de travail se pose fréquemment dans les champs du soin, de l'éducation ou du travail social. Dépassant la seule logique artisanale mais nécessitant une organisation professionnelle ou des savoirs professés entièrement définis, les professions de ces champs d'activité se trouvent à mi-chemin entre la définition du « métier » et

de la « profession » (Perrenoud, 1995). De nombreuses professions de soin sont ainsi en attente de moyens pour constituer une identité professionnelle collective structurante et favorable à leur reconnaissance institutionnelle (Broussal, 2019).

En France, la plupart de ces professions a été institutionnalisée après-guerre à partir d'une pratique domestique et repose sur une conception en acte progressivement définie par l'activité professionnelle des sujets qui les exercent (Piot, 2019). C'est particulièrement le cas des professions paramédicales dans lesquelles le soin comporte une large part de « sollicitude », dont la profession aide-soignante est le paradigme (Arborio, 1995). Une démarche fondée sur l'intelligibilité de l'activité professionnelle semble donc intéresser les dynamiques de constitution et de définition des métiers ainsi formés.

Cette contribution se propose de comprendre comment l'analyse fine et approfondie d'un geste emblématique du travail du psychomotricien et pourtant faiblement conceptualisé en tant que tel permet d'alimenter la formation et s'inscrit dans une logique de professionnalisation du métier. L'étude se situe dans une réflexion plus générale sur les retombées de l'analyse du travail dans le champ de la formation, du point de vue des nouvelles connaissances élaborées sur le métier et du point de vue de la constitution de la profession et de dispositifs de formation rationalisés.

Après avoir présenté le contexte professionnel de la recherche, nous en expliciterons l'objet et les enjeux. Le cadre conceptuel de la théorie de *l'enquête* (Dewey, 1938) sur lequel elle s'appuie sera ensuite exposé. La présentation de la conduite méthodologique permettra enfin d'énoncer des éléments de résultats de l'analyse et leur exploitation en faveur de la constitution de la psychomotricité, de sa formation et de sa reconnaissance institutionnelle.

### *Le contexte et les enjeux de la recherche*

La recherche s'inscrit dans le champ professionnel de la psychomotricité, une profession de santé de création française, récente, méconnue et dont les éléments de définition restent à investir. L'activité fortement incorporée et le contexte social de composition et lutte de reconnaissance de la profession impliquent une inscription de la recherche à la croisée d'enjeux épistémologiques pour les Sciences de l'éducation et de la formation et professionnels pour la psychomotricité.

### *La psychomotricité, une profession et une formation en composition*

La profession de psychomotricien se donne pour objet le rétablissement d'un équilibre moteur, sensoriel, affectif et cognitif chez l'individu. Sa création intervient en France sous l'impulsion de J. de Ajuriaguerra et G. Bonvalot-Soubiran, neuropsychiatre et kinésithérapeute, et fait suite au développement de nouvelles pratiques de rééducation pédiatrique ainsi qu'à l'investissement des travaux d'H. Wallon sur le « dialogue tonico-émotionnel » (De Ajuriaguerra et Bonvalot-Soubiran, 1959).

En plus de difficultés d'inscription dans le champ de la santé du fait de tensions interprofessionnelles avec le champ de la kinésithérapie, une scission intervient au sein du groupe professionnel des psychomotriciens au début de la décennie 1980 à partir d'une controverse entre les courants de « rééducateurs » et « thérapeutes » (Grabot, 2004). Dès lors, les éléments de définition de la profession peinent à faire consensus au sein du groupe et à être reconnus du champ de la santé.

En France, l'exercice de la psychomotricité est conditionné par l'obtention d'un Diplôme d'Etat préparé en Instituts de formation en psychomotricité. Le contenu et les modalités de la formation des futurs professionnels y sont laissées à la convenance de chaque institut. Seuls certains textes législatifs en donnent un cadre officiel, notamment organisé autour de connaissances, habiletés et attitudes à acquérir tels qu'une « certaine disponibilité corporelle personnelle » (Arrêté du 7 avril 1998 relatif aux études préparatoires au diplôme d'Etat de psychomotricien - Article Annexe I, 1998). Pour l'heure, la plupart des instituts de formation proposent des dispositifs pédagogiques centrés sur le « ressenti de soi » au moyen de pratiques de « conscience corporelle » et la verbalisation de ces « ressentis ». Sans toutefois dédier un espace de formation à une conceptualisation (Vergnaud, 2011) ou au raisonnement diagnostic, ils avancent ainsi que « *c'est bien parce qu'ils ont pu être à l'écoute d'eux-mêmes qu'ils ont pu développer leurs capacités à ressentir les modifications tonico-émotionnelles des autres* » (Vachez-Gatecel & Valentin-Lefranc, 2019, p. 512).

Comme elle dispose de peu d'éléments de définition faisant consensus auprès des psychomotriciens « rééducateurs » et « thérapeutes » ou encore d'une formation corporelle formalisée, le statut de la psychomotricité peine à être affirmé et s'inscrit dans une dynamique en composition et en attente de professionnalisation.

#### *Étudier un métier en attente de professionnalisation et d'ingénierie de sa formation*

A partir d'une étude sémantique de la littérature francophone et anglosaxonne, R. Bourdoncle (1991) propose deux définitions distinctes du « métier » et de la « profession ». Une logique artisanale semble présider à la définition du « métier » : la réalisation d'une activité est au centre de celle-ci, liée à un apprentissage sur le tas ou intuitif et centrée sur la production de l'objet de travail, sur le geste à réaliser et sur l'idée qu'il faut sentir par soi-même pour acquérir le savoir-faire. Selon le même cadre de référence, une profession est définie par une légitimité sociale, un exercice réglementé, des savoirs professés et une appartenance au groupe conditionnée par l'obtention d'un diplôme. Cette organisation sociale fait référence à la détention de savoirs qui permettent une production de l'objet du travail, mais également à leur formalisation autorisant une transmission ordonnée aux futurs professionnels :

Une activité dont les savoirs et les croyances constitutives ont été professées et donc apprises après déclaration publique, et non acquises mystérieusement par

les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Un savoir et des croyances énoncées, cela implique inéluctablement un processus de rationalisation (Bourdoncle, 1991, p. 74).

Un recouvrement est perceptible entre les termes « métier » et « profession ». Dans le cas de la psychomotricité, la légitimité du groupe social permet de le qualifier de profession. Toutefois, des savoirs et compétences centrales pour l'exercice de l'activité restent peu formalisées, non professées et soumises à un apprentissage expérientiel. La profession est ainsi en attente d'un ordre professionnel reconnu par ses membres et de savoirs formalisés dont l'acquisition n'est pas réduite à un apprentissage intuitif. Elle est composée d'éléments qui prouvent son caractère institutionnel (tels que le diplôme, les savoirs principalement professés et son exercice réglementé) mais manque d'un consensus à propos de ses règles d'action ou de « savoirs robustes » (Mayen et Savoyant, 2002) qui organisent le collectif : des « courants » professionnels revendiquent ainsi une dominance de certains savoirs devant d'autres et divisent le groupe. En ce sens, la psychomotricité n'est pas réductible à la définition de métier mais peine à pleinement s'affirmer comme une profession : elle semble se trouver « au milieu du gué » (Perrenoud, 1995).

Le concept de « professionnalisation » s'inscrit dans le champ des recherches en éducation en réponse aux questions de développement professionnel individuel et collectif. Du point de vue de la profession, le terme revêt le sens d'une organisation et d'une constitution de son collectif de travail. La dynamique concerne ici le passage du statut de « métier », centré sur la réalisation de l'activité, à celui de « profession » constitué par un corpus de savoirs référencés et un groupe social légitime (Wittorski, 2007).

L'étude de la constitution d'un groupe professionnel dispose de cadres conceptuels issus de plusieurs champs disciplinaires, notamment en sociologie du travail, psychologie du travail ou encore ergonomie de langue française. Leur étude conjointe apporte un cadre d'intelligibilité sur les fondements des professions et les éléments de connaissance à partir desquels chaque sujet définit son mode d'action individuelle.

La littérature sociologique anglosaxonne peut être approchée par la perspective interactionniste à travers les travaux d'E. Hughes (1996). Le champ d'action de chaque profession y est défini à partir de ses interactions avec les professions voisines. Plus particulièrement, il s'agit de considérer que chaque profession est définie par la distinction qu'elle induit entre les tâches considérées comme « nobles » et celles considérées comme le « sale boulot » : la délégation de ce dernier par l'un des groupes sociaux participe à définir son champ d'activité mais aussi celui des professions avec lesquelles il interagit.

En étudiant les dynamiques internes de constitution des groupes professionnels, le sociologue du travail C. Dubar (1998) propose la définition des identités collectives et de leurs origines, qu'il explique être toujours en cours de constitution. Sans

déterminer sur quels éléments s'accordent les membres du groupe, c'est leur sentiment d'appartenance qui se trouve au cœur de sa définition : « L'identité est d'abord une marque d'appartenance à un collectif, un groupe ou une catégorie, qui permet aux individus d'être identifiés par les autres mais aussi de s'identifier eux-mêmes en face des autres » (*ibid.*, p. 385-386).

Chaque groupe professionnel semble enfin faire référence à une culture commune, déterminée par la distinction de ses tâches par rapport à celles d'un autre groupe et par l'identification des individus qui réalisent les mêmes tâches. Cette culture commune est constituée de valeurs, d'un *ethos* professionnel (Fusulier, 2011) ou encore de principes d'action qui s'expriment dans la conduite de l'activité. Le référentiel culturel est retrouvé dans l'activité de chaque sujet sous forme d'« effets culturels de l'organisation » (Dubar, 1998, p. 394). Pour des ergonomes de langue française, la culture professionnelle agit en amont de l'activité réalisée : l'activité des sujets est considérée comme le résultat de l'incorporation d'une tâche et de sa redéfinition à l'occasion de la réalisation du travail (Leplat, 1997). En psychologie du travail, le système de valeurs et de référence sur lequel reposent les actions de chaque professionnel est étudié par le recours à la notion de genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Il propose de considérer que dans chaque geste est inscrit l'appareil de référence du métier qui concerne « tout ce qui est déjà-là » et qui compose la « mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation » (*ibid.*, p. 12).

En dépit de divergences quant à la dominance du caractère « thérapeutique » ou « rééducatif » de l'objectif de soin, les psychomotriciens partagent une formation, des tâches communes et s'identifient à un même groupe professionnel qui peut donc être étudié en tant que tel. Si sa composition reste en cours, c'est ainsi un travail sur les difficultés de définition et le statut « au milieu du gué » de la psychomotricité qui reste à investir. Celles-ci reposent notamment sur le contenu et l'intelligibilité de son activité, faisant appel à des compétences incorporées peu formalisées par les professionnels eux-mêmes qu'il convient de mettre en objet.

#### ***Enjeu de la recherche : mettre en objet une activité incorporée et peu formalisée***

Elaborée à partir de pratiques hospitalières rééducatives innovantes au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle (De Ajuriaguerra et Bonvalot-Soubiran, 1959), l'activité du psychomotricien peut prendre place auprès de nombreuses populations du nourrisson à la personne âgée et traiter des problématiques liées au développement, aux troubles, aux traumatismes ou encore au vieillissement. L'activité auprès d'enfants demeure paradigmatique de la profession et est constituée de nombreux corps-à-corps illustrés par les actions de « portage », de « bercement » ou encore de « contenance » (Image 1, ci-contre).



FIGURE 1. Une action de « contenance » dans l'activité de soin

Auprès de ces patients, le travail du psychomotricien est réalisé au moyen d'un investissement corporel et cognitif du praticien. En référence à l'activité réalisée depuis les années 1960, la littérature professionnelle reconnaît la nécessité d'une « disponibilité psychocorporelle » du sujet pour mener à bien les situations d'interaction quotidiennement rencontrées et atteindre les objectifs du soin. Dans une perspective rééducative comme thérapeutique, une attention est portée à la qualité des interactions patient-professionnel au moyen d'une gestuelle et d'une intentionnalité « enveloppantes ».

Le recours au « ressenti » et à l'ajustement[1] s'accompagne néanmoins d'une dimension énigmatique, difficile à mettre en mots par les sujets eux-mêmes. Le groupe professionnel s'accorde sur les difficultés à rendre compte de cette part discrète mais centrale de l'activité :

Témoigner de ce qui se passe dans une salle de psychomotricité a toujours été une grande difficulté pour les psychomotriciens. L'accent porté sur la communication non verbale, le langage du corps et les échanges toniques se transforment en un obstacle quasi insurmontable pour rendre compte de ce qui est fait. (Grabot, 2004, p. 183).

Le concept professionnel de « contenance » ne révèle rien de la nature des compétences mises en œuvre par les psychomotriciens : « rien n'est dit » de leurs actions corporelles ou posturales au contact des patients-enfants. Cette activité d'ajustement est difficile à mettre en mots pour les sujets car fortement *incorporée* aux situations de soin et aux fonctions corporelles de l'individu (Leplat, 1995). Dans cette recherche, son étude poursuit d'abord l'intention de rendre intelligibles les processus qui sous-tendent ces ajustements corporels conduits auprès des patients-enfants ou encore les modes d'apprentissage par lesquels ils sont acquis. Elle vise ainsi la « *production de connaissances sur les pratiques, la visée heuristique traditionnelle de la recherche* » (Marcel et al., 2002, p. 136).

Des enjeux professionnels résultent de la formulation de cet objet de recherche et sont liés à l'inscription de la profession dans un contexte en tension depuis sa création. D'une part, le métier se développe, son champ d'intervention s'élargit

(Vachez-Gatecel et Valentin-Lefranc, 2019), les travaux d'ingénierie de sa formation débutent et correspondent à une dynamique de « disciplinarisation secondaire » (Lechaux et Wittorski, 2016). D'autre part, l'activité demeure partiellement « obscure » (Schwartz, 2004) et les acteurs du groupe peinent à s'accorder sur une définition consensuelle qui pourrait participer à sa reconnaissance institutionnelle et internationale ainsi qu'à l'élaboration de dispositifs de formation rationalisés. Pour les psychomotriciens, l'intelligibilité des processus à l'œuvre correspond ainsi à une quête d'identité. L'occasion de contribuer à la définition et à la constitution de ce métier est investie en tant qu'intention secondaire de la recherche : « *Une visée de formation (centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire), une visée de transformation et d'évolution des pratiques* » (Marcel et al., 2002, p. 136).

Des enjeux concernent également la discipline des Sciences de l'éducation et de la formation. Il s'agit de participer au courant de l'analyse en intelligibilité d'une part corporelle microscopique mais centrale et structurelle de l'activité. En portant une attention particulière au contexte professionnel dans lequel elle s'inscrit, cette démarche contribue ainsi à comprendre dans quelles conditions cette analyse peut participer d'une part à la professionnalisation d'un métier et d'autre part à l'ingénierie de ses dispositifs de formation.

Cette contribution tente de comprendre comment l'analyse de cette activité singulière et méconnue participe à la dynamique identitaire du groupe professionnel. Dans cette perspective, la conduite méthodologique s'attache à renseigner en détails l'activité au moyen d'une récolte de données directement recueillies auprès de plusieurs praticiennes.

#### **ANALYSER LE TRAVAIL POUR METTRE EN MOTS LE CŒUR DE MÉTIER : LA CONDUITE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

L'activité professionnelle des psychomotriciens est étudiée selon une granularité fine selon une perspective micrologique de l'expérience (Thievenaz, 2019a) grâce à une méthodologie combinant des observations filmées et la conduite d'entretiens. La constitution de données d'intelligibilité offre également l'occasion de renseigner de potentielles transformations chez les sujets de l'étude pendant la mise en mots de leur activité.

#### ***Enregistrer les séquences de l'activité professionnelle***

L'analyse réalisée s'appuie sur l'étude précise d'un nombre réduit de cas, sélectionnés pour leur caractère représentatif d'une catégorie de situations de travail du point de vue de certaines de ses propriétés. Elle se propose d'en dégager des principes généraux, concourant à rendre intelligible l'ensemble des situations appartenant à une même classe et donnant à voir des structures de l'activité analysée (Leplat, 2002).



La recherche est conduite au moyen d'une immersion sur le terrain professionnel de sept psychomotriciennes exerçant en centres médico-sociaux. Grâce au recueil d'un large corpus de matériaux vidéoscopiques pendant deux-cents séances de soin, une sélection exigeante des séquences d'activité est permise. Les données significatives exploitées pour l'analyse sont construites à partir de cinq séquences enregistrées auprès de quatre professionnelles différentes (Tableau 1, ci-dessous).


**TABLEAU 1.** *Corpus de données constitué lors de la conduite méthodologique*

Stade de construction des données	Séquences de soin enregistrées	Entretiens composites enregistrés	Nombre de professionnelles
Recueil total	200 séances de soin	13 entretiens	7
Sélection des données	8 séquences	7 entretiens	4
Données effectivement analysées	5 séquences de 5 minutes	5 entretiens	4

L'immersion est d'abord l'occasion de conduire une observation filmée des séances de soin donnant à voir les interactions entre patients-enfants et psychomotriciennes. Les matériaux vidéoscopiques sont analysés afin de repérer les moments potentiellement significatifs des interactions de soin. Toutefois, la seule observation ne révèle rien des ajustements et processus qui organisent l'activité. Le travail des psychomotriciennes a une apparence familière, ses éléments organisateurs sont peu intelligibles et l'observateur « n'y voit rien[2] ». Une méthodologie est donc empruntée et porte l'attention sur les détails de l'activité, sur les « petites variations » potentiellement structurantes de l'activité et des dynamiques d'apprentissage des sujets (Thievenaz, 2019a) afin d'en dévoiler la nature et les processus qui la sous-tendent.

A partir de la sélection de huit séquences d'activité potentiellement perturbées, des entretiens sont conduits avec les professionnelles. Ils s'attachent à obtenir des informations liées à la part déclarative et aux intentions qui orientent le travail, mais aussi à sa part discrète liée à la sensorialité du sujet. La méthodologie de l'entretien composite conjugue pour cela un « rappel stimulé » par le visionnage du film d'activité à un dispositif d'explicitation du « point de vue en première personne » : c'est la combinaison de « l'étude des manifestations observables ou traces de l'activité, avec des verbalisations provoquées sur cette dernière » (Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011, p. 87). L'extrait suivant illustre le type de matériau recueilli (Tableau 2, ci-dessous).

TABLEAU 2. Mode de traitement des matériaux recueillis

Transcription de l'entretien composite	« Silhouettage » des manifestations comportementales
<p>Fanny. Clairement moi à ce moment-là je me protège en la faisant venir doucement parce que si je ne le fais pas je ne pense pas qu'elle soit dans une volonté de me faire mal mais elle peut vraiment me faire mal (...).</p> <p>Chercheuse. Oui. En tous cas tu lui offres tes genoux juste après.</p> <p>Fanny. Oui c'est ça, parce que je me dis que j'ai l'impression que justement elle ne vient pas pour me faire mal, et qu'elle vient plus pour s'asseoir sur mes genoux, etc. Donc c'est pour ça que je lui propose quand même.</p>	

La conduite méthodologique permet de documenter finement l'activité réalisée par quelques sujets exerçant auprès d'enfants. L'intérêt est porté sur les gestes, postures et mimiques réalisées par le sujet, couplées aux valeurs et intentions qui les sous-tendent. Un traitement est ainsi appliqué aux données photographiques les plus significatives pour transcrire au mieux les « petits » signes d'hésitation issus de l'activité et de la conduite d'entretiens grâce à un dessin de leurs principaux contours. La transformation d'images choisies en « silhouettes » permet d'appuyer les potentiels signes d'incertitude perçus chez le sujet.

Le croisement des données sous forme de descriptions des séquences d'activité, de verbatims issus des entretiens et des silhouettes correspondantes fonde l'analyse en intelligibilité de l'activité. Il est également l'occasion de repérer l'existence de potentielles transformations indues chez les sujets de la recherche.

*La centration sur de potentiels signes d'élucidation, de réflexivité ou d'apprentissage*

En plus des données construites à l'occasion de la conduite méthodologique, un ensemble de données manifestes de potentielles transformations chez les professionnelles sont exploitées. La mise en mots a posteriori d'une activité peu formalisée et fortement incorporée (Leplat, 1995) s'accompagne de nombreuses manifestations de la part des professionnelles.



FIGURE 2. *Manifestation d'hésitation en entretien*

Un ensemble d'indicateurs est mobilisé et permet la mise en évidence des manifestations d'hésitation, de doute ou d'incertitude des sujets à l'occasion de la mise en mots de leur activité. C'est le cas des répétitions, balbutiements ou silences qui composent les discours des actrices ou encore de décrochages du regard, mimiques embarrassées ou gestes évocateurs (Image 2, ci-contre). Ces indices verbaux et comportementaux sont enfin couplés à des formules exprimant l'engagement du sujet dans une démarche d'élucidation : « à ce moment-là, je pense que j'essaie de ». La mise en mots d'une activité incorporée, qui « résiste » à l'explicitation constitue une difficulté pour les professionnelles ; le repérage des moments de confusion ou d'hésitation permet d'attirer l'attention sur la réflexivité ou l'élucidation potentiellement réalisée sur leur propre activité.

En plus d'une documentation de l'activité de soin réalisée auprès des patients, un corpus de données sur les potentielles transformations consécutives à la conduite des entretiens composites est constitué. Il met en évidence le recours à des savoirs et habiletés fortement incorporés, peu formalisés mais centrales du point de vue de la conduite de l'activité. Le cadre théorique de l'*enquête* de J. Dewey (1938) constitue un modèle d'intelligibilité qui est mobilisé comme principale référence conceptuelle de la recherche.

#### LA THÉORIE DE L'ENQUÊTE COMME CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

J. Dewey est un philosophe américain né en 1859 et mort en 1952, auteur d'une œuvre philosophique, pédagogique, sociologique ou encore psychologique abondante et influente aux États-Unis dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle. A Chicago, il fonde le courant du pragmatisme américain avec C. S. Peirce, W. James et G. H. Mead. J. Dewey développe notamment ses propres travaux autour du thème de l'expérience et y reconnaît l'influence des travaux de C. Darwin. Il propose de la considérer comme le résultat de transactions entre l'individu et son environnement : « Cette connexion étroite entre faire et souffrir ou endurer forme ce que nous appelons l'expérience. Une action déconnectée et une souffrance

déconnectée ne sont ni l'une ni l'autre des expériences » (Dewey, 1920, p. 129).

En cohérence avec une conception pragmatiste de l'expérience, J. Dewey se propose de réformer la théorie logique et formalise l'acte de penser dans son ouvrage *Logique. La théorie de l'enquête* (1938). Il y distingue les activités réalisées par les sujets selon un mode routinier, des activités qui nécessitent l'implication de la pensée ou d'une « parenthèse intellectuelle ». Selon l'auteur, l'individu « pense » dès lors qu'il se trouve dans une situation confuse : il est alors susceptible de s'engager dans une démarche d'enquête<sup>[3]</sup> définie comme « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (*ibid.*, p. 169).

La démarche d'*enquête* est décrite comme un schème composé d'une succession d'étapes : 1) l'individu rencontre une *situation indéterminée* pour laquelle il ne dispose pas immédiatement de moyens d'agir efficaces ; 2) il en étudie les éléments et détermine *le problème posé* par la situation ; 3) des *suggestions et hypothèses* lui apparaissent ; 4) il *teste leur pertinence* du point de vue des éléments de la situation ; 5) il *opte pour une solution fonctionnelle* et rétablit l'équilibre de la situation initiale (Dewey, 1938).

Dans une perspective d'analyse du travail, la théorie de l'*enquête* est mobilisée comme un modèle d'intelligibilité pour comprendre comment les sujets agissent et construisent l'expérience. Il s'agit d'étudier les situations de travail au prisme du principe de l'*enquête*, même si des libertés sont prises quant à la stricte correspondance des situations étudiées et du schème disponible : « Le caractère formel du schème de l'enquête tel qu'il est présenté peut être relativisé [...] la démarche d'enquête n'est pas une catégorie en soi puisqu'elle peut prendre différentes formes au regard de son contexte de réalisation » (Thievenaz, 2019b, p. 14).

En mobilisant ce cadre théorique, la recherche fournit plusieurs niveaux de résultats. L'activité est d'abord renseignée et analysée pour comprendre les compétences centrales et incorporées qu'elle mobilise ainsi que leur mode d'apprentissage. Dans cette perspective, son intelligibilité apporte des éléments à investir du point de vue de la professionnalisation du métier étudiée au prisme de sa constitution interne, de sa formation professionnelle et de sa reconnaissance sociale.

## LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LA MISE AU JOUR DES PROCESSUS « À DOMINANTE CORPORELLE » DES PSYCHOMOTRICIENS

Dans cette partie, les résultats de l'analyse de l'activité sont esquissés ainsi que leur potentiel du point de vue de la profession, sa formation, son identité et sa reconnaissance professionnelle. Ils sont organisés du plus « microscopique » et proche de l'activité réalisée en situation, au plus « macroscopique » en référence aux structures de la profession.



### *L'enquête « à dominante corporelle », intelligibilité d'une compétence centrale et peu formalisée dans la profession*

Comme dans toute activité adressée à autrui (Piot, 2008), l'activité du psychomotricien auprès d'enfants est incertaine : l'objet du travail est un individu-sujet, mu par un besoin de soin et dont les réactions demeurent imprévisibles. L'interaction entre le patient et le professionnel répond par ailleurs à une finalité peu déterminée, construite par l'acteur au cours de la conduite de l'activité et de son éclaircissement.

La majeure partie du travail semble pourtant se réaliser selon un mode routinier : le sujet choisit sa position en fonction de celle du patient, adapte son débit de paroles ou encore s'approche de lui aux moments opportuns. Le psychomotricien répond à une part d'imprévu en adaptant sa gestuelle, ses postures et ses mimiques en fonction de ses *habitudes d'action* (Dewey, 1938).

L'analyse révèle toutefois que le sujet ne sait pas à l'avance comment agir en certaines occasions fréquentes et indéterminées : c'est le cas lorsque l'interaction est momentanément « désajustée », c'est-à-dire que les sujets semblent en désaccord et n'agissent pas selon un accord implicite. Le tableau suivant présente le croisement de données issues de l'activité d'une psychomotricienne (Fanny) exerçant auprès d'une petite fille (Doria) et de sa mise en mots de l'activité réalisée (Tableau 3, ci-dessous). Il illustre le mode d'ajustement effectué par la psychomotricienne.

TABLEAU 3. Extrait d'une interaction de soin entre Fanny et Doria et de sa mise en mots

Description de l'activité observée	Verbalisations en entretien composite
 <p>Doria s'in stalle sur la cuisse gauche de Fanny. Fanny l'aide à s'installer puis prend les jambes et le dos de Doria dans ses bras. Doria est enroulée et posée sur les cuisses de Fanny, tandis qu'elle lui demande : « qu'est-ce qu'on chante ? » Doria repose son dos sur le bras de Fanny. Elle regarde son visage et réajuste le tee-shirt qu'elle tient dans ses mains.</p> <p>Fanny se balance d'une cuisse sur l'autre et commence à chante. Elle chante et se balance, modifie sa position vers la gauche mais poursuit son balancier. Doria regarde autour d'elle et regarde à nouveau le visage de Fanny. Elle mâche son doigt, réajuste son tee-shirt.</p>	<p><b>Fanny.</b> C'est dingue comme son regard a l'air beaucoup plus apaisé... (...) c'est vrai que j'essaie d'être contenante au niveau de mon toucher... d'avoir à la fois une surface d'appui assez large et pas de la prendre du bout des doigts comme je pourrais faire quand je la repousse, et... et aussi de favoriser l'enroulement, enfin des postures dont on sent qu'elle a besoin, enfin des postures de rassemblement autour de l'axe et autour de... favoriser ne serait-ce qu'elle puisse mettre sa main à sa bouche...</p>
 <p>Doria fait un geste brusque avec son bras droit, Fanny détourne très rapidement la tête sans arrêter sa chanson ni son balancement.</p> <p>Alors que Fanny termine sa chanson, elle cesse son balancier, se penche un peu plus sur la gauche et rapproche son visage de celui de Doria.</p>	<p><b>Chercheuse.</b> Donc tu fais attention à quoi quand elle est comme ça ?</p> <p><b>Fanny.</b> Bah en fait je fais surtout attention à... sa posture à elle, si je trouve que sa posture est physiologique et si je trouve que sa posture lui permet d'avoir un sentiment de contenance et de s'enrouler et si je sens qu'elle se détend.</p>

La situation décrite relate quelques instants d'une action de portage et bercement réalisé par la psychomotricienne tenant la petite fille sur ses genoux. Du point de vue de l'observateur, l'interaction semble calme et la situation maîtrisée. Les verbalisations de la professionnelle à l'occasion de l'entretien composite mettent toutefois en évidence la recherche d'un mouvement, d'une position dans l'« espace de l'activité » (Thievenaz, 2019a) : « je fais surtout attention à... sa posture à elle, si je trouve que sa posture est physiologique, qu'elle lui permet d'avoir un sentiment de contenance, de s'enrouler et si je sens qu'elle se détend ».

En conjuguant les indices corporels et verbaux recueillis lors de l'activité et lors de la mise en mots du sujet, l'analyse de l'activité s'appuie sur un modèle théorique permettant de comprendre le processus par lequel Fanny s'ajuste à la patiente. En référence au modèle théorique de J. Dewey (1938), l'étude met en évidence la conduite d'une *enquête* « à dominante corporelle » par la professionnelle lors de l'émergence de doutes, d'incertitudes ou d'imprévus pour lesquels elle ne dispose pas immédiatement des ressources pour agir. L'hypothèse de la conduite d'une *enquête* par la professionnelle repose sur le repérage 1) d'une situation indéterminée, 2) d'un engagement dans une démarche de recherche de moyens d'agir et 3) de l'aboutissement à une situation « suffisamment déterminée ». Cette forme d'*enquête* se réalise au moyen de canaux faiblement formalisés, qui « résistent » à l'explicitation (Paggetti, 2020a) comme en témoignent les formules, répétitions et hésitations employées par Fanny : « je crois qu'à un moment je redresse un peu son coude ».

Le recours au « ressenti » évoqué par la littérature professionnelle semble également correspondre à une valuation réalisée au moyen de canaux visuels comme proprioceptifs. Fanny explique notamment « rechercher » la bonne posture en quête d'informations correspondant au but recherché : « je fais attention à... si je trouve que sa posture lui permet d'avoir un sentiment de contenance et de s'enrouler ». La psychomotricienne semble ainsi agir en référence à un équilibre perçu et peu rationalisable : « Un sentiment immédiat d'harmonie ou de discordance des éléments entre eux » (Dewey, 1934, p. 104).

L'analyse donne enfin à voir des transformations opérées chez les professionnelles dans la conduite de leur activité. La réalisation d'une enquête en situation de soin est à l'origine d'un remaniement de la situation, mais aussi de son propre répertoire de compétences : la psychomotricienne détermine comment agir dans la situation. Les potentiels effets des situations de travail indéterminées peuvent être étudiés du point de vue du développement professionnel des sujets : « Des sujets en situation de travail [sont] en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue, mais qui peut à certains moments présenter un caractère de nouveauté » (Wittorski, 2007, p. 114).

L'exploitation des principaux résultats obtenus par l'analyse initiale conduit à émettre des propositions à propos de la constitution de la profession, de son identité collective ainsi que de sa formation et sa reconnaissance institutionnelle.

*De la conceptualisation d'une compétence centrale à la construction de l'identité professionnelle*

L'analyse initiale offre des perspectives pour la compréhension de la dynamique professionnelle, qui se trouve au cœur des enjeux praxéologiques de la recherche. La mise au jour d'une compétence centrale nommée plus haut « *enquête à dominante corporelle* » participe à expliciter le cœur de l'activité de ces acteurs. Une analyse transversale des séquences d'activité documentées est réalisée et met en évidence de potentiels principes organisateurs du métier. Il est donc possible de passer de l'analyse d'une compétence centrale de l'activité à la mise en évidence d'éléments qui sous-tendent les manières de faire individuelles et fédèrent le groupe en affirmant son identité collective (Dubar, 1998), alors qu'elle ne fait pas l'objet de définitions officielles et que les professionnels eux-mêmes peinent à l'explicitier.

Dans l'extrait présenté plus haut, l'entretien permet notamment de mettre en lumière l'utilisation d'un lexique professionnel : c'est le cas lorsque Fanny indique essayer d'« être contenante », de fournir à la petite fille un « rassemblement autour de l'axe » ou encore de lui permettre de « s'enrouler » (Tableau 3, ci-dessus). La culture professionnelle est manifestée par le recours à des termes prouvant l'existence d'une *sollicitude centrée sur autrui* (Tronto, 2009) qui organise les actions et les gestes. En analysant l'activité de Fanny, il est également possible de repérer son engagement dans une démarche d'*enquête à dominante corporelle*, sensorielle et affective orientée vers la « contenance » de la petite fille. Une culture et un ethos professionnel (Fusulier, 2011) sont manifestés et parfois résumés par les professionnelles grâce au terme de « disponibilité psychocorporelle », désignant une injonction à l'attention ou à la « présence » corporelle et psychique auprès de son patient.

C'est en mobilisant principalement leurs compétences corporelles, affectives et sensorielles que les psychomotriciennes perçoivent l'indétermination, conduisent une enquête et s'ajustent pour se rendre « disponibles ». Cette dimension adaptative est au cœur de l'activité et constitue une structure du métier. Le mode de conduite de l'enquête manifeste le « diapason professionnel » (Clot et Faïta, 2000, p. 13) des psychomotriciens. Ces éléments structurels de l'activité des psychomotriciennes étudiées semblent correspondre à des principes organisateurs (ibid.) partagés par les membres du groupe.

Le repérage d'éléments manifestant le genre professionnel à partir d'une analyse de l'activité donne accès à des contenus de savoirs centraux et met en évidence des processus à l'œuvre dans l'exercice du travail. Dans le cas de la psychomotricité, il s'agit donc de renseigner les éléments de culture et de savoirs professionnels mobilisés mais également les modes d'implication du sujet dans le soin et les interactions patient-professionnel : si le sentiment d'appartenance est présent chez les membres du groupe, l'analyse met en évidence « ce qui » le fonde. L'activité et son analyse participent à la formalisation de « savoirs robustes »




(Mayen et Savoyant, 2002) et processus adaptatifs à partir desquels envisager la formation professionnelle.

*Propositions pour la formation à une profession à dominante corporelle et adaptative*

En plus de l'accès à une intelligibilité du « fond commun » de la profession, la conduite de la recherche donne accès de manière incidente à des transformations chez les psychomotriciennes qui participent aux situations d'entretien composite et semblent « apprendre à propos de leur activité » (Pastré, 1999). Dans l'extrait suivant (Tableau 4, ci-dessous), Fanny commente une séquence d'activité perturbée au cours de laquelle Doria a quelques gestes d'agressivité et explique comment elle s'y adapte.

TABLEAU 4. Fanny comprend a posteriori ses actions et celles de la patiente

Description de l'activité observée	Verbalisations en entretien composite
<p>Fanny est assise par terre, Doria s'approche d'elle pour s'installer sur ses genoux. Elle tapote sa cuisse : « tu veux t'asseoir sur mes genoux ? » Doria se soulève et se jette contre Fanny, qui saisit ses coudes et l'accompagne : « tu fais doucement ».</p> <p>Doria lance son bras gauche vers le visage de Fanny, qui tourne vite la tête : « ah bah non ».</p> <p>Doria grogne, Fanny lève sa jambe droite et fait basculer Doria sur le sol à sa gauche. Elle l'assoit plus loin sur le sol, se recule et replie les genoux : « si c'est pour me taper c'est non ».</p> 	<p><b>Fanny.</b> Je n'ai pas vu pourquoi elle me fait mal mais j'ai dû lui faire prendre son temps pour s'asseoir alors qu'elle voulait se jeter. [...] Oui c'est vrai que je lui tiens les coudes... enfin je ne sais pas, je ne peux pas dire à 100% que c'est ça mais c'est vrai que de plus en plus je me rends compte que quand elle peut être agressive comme ça dans des moments euh... de proximité où a priori il n'y avait pas de bruit dans le couloir, il n'y avait pas... voilà, il n'y avait pas de frustration particulière, je ne lui ai pas dit qu'on rangeait, je ne lui ai pas... voilà, mais parfois c'est qu'il y a un truc qui ne lui plaît pas et effectivement peut-être que le fait que je lui tiens les coudes pour qu'elle prenne son temps pour s'asseoir correctement, alors que peut-être qu'elle voulait se jeter sur moi comme elle l'avait fait, euh, ça peut suffire à lui déclencher...</p>

Au cours de la mise en mots de son activité, Fanny semble élucider quelques éléments de la situation. D'abord, elle « comprend » la réaction de Doria : « peut-être que le fait que je lui tiens les coudes pour qu'elle prenne son temps pour s'asseoir correctement (...) peut suffire à lui déclencher... ». Ensuite, elle analyse sa propre activité et semble réaliser les ressources mises en œuvre au cours de la situation : « c'est vrai que je lui tiens les coudes ». A la suite du dispositif d'entretien, elle peut également exprimer son utilité à l'égard des séances de psychomotricité suivantes auprès de Doria[4].

Cette démarche d'élucidation poursuivie à l'occasion de la mise en mots (Paggetti, 2020b) renseigne l'intérêt d'un espace de réflexivité distinct de l'« espace de l'activité » (Thievenaz, 2019a) au sein duquel la dimension adaptative est réalisée. Bien que l'ajustement réalisé dans la situation soit fonctionnel en lui-même, un espace dédié à sa formalisation permet au professionnel d'évoquer le caractère successif des événements mais aussi d'en faire le récit et combiner ainsi l'accès à sa « mise-en-intrigue » et à sa reconfiguration à visée d'intelligibilité et d'apprentissage : « Les sujets passent du vécu au récit, de la dimension épisodique de la séance à une recherche d'intelligibilité » (Pastré, 1999, p. 32).

L'intelligibilité des principales compétences relationnelles des psychomotriciens ainsi que de leur développement par les professionnelles offre des perspectives pour l'aménagement de situations de formation. Les dispositifs centrés pour l'heure sur le « ressenti » pourraient notamment être complétés par des dispositifs de verbalisation, à distance de la « pratique psychocorporelle » ou de stages réalisés auprès de patients. Un retentissement de la recherche repose ainsi sur la formulation de propositions pour la formation : il convient 1) d'aménager un espace au sein duquel mener l'enquête en situation de soin, puis 2) d'aménager des conditions de verbalisation à distance de l'activité pour expliciter l'ajustement ou l'enquête réalisée. Conformément aux compétences des professionnels experts et réflexifs (Schön, 1994), l'objectif pour les futurs psychomotriciens consiste à composer avec des situations incertaines en étant à la fois « ouverts à l'indétermination », susceptibles de s'engager dans la conduite d'une enquête et d'apprendre de celle-ci.

La détermination des processus centraux de l'activité des psychomotriciens apporte des éléments potentiellement fondateurs pour l'identité professionnelle collective et pour les dispositifs de formation à envisager. L'affirmation d'une définition de la profession et de ses dimensions centrales pourrait enfin contribuer à sa reconnaissance dans le champ du soin.

### *Des perspectives pour la reconnaissance institutionnelle de la profession*

Des pistes de résultats proposées en termes de *genre* professionnel (Clot et Faïta, 2000) participent à la constitution interne de la profession. La production de savoirs à partir de la dimension adaptative, centrale et discrète du métier peut être disputée, reconnue et valorisée au sein du collectif professionnel. Si les

psychomotriciens semblent déjà revendiquer la « disponibilité psychocorporelle » comme l'une de leurs spécificités (Vachez-Gatecel et Valentin-Lefranc, 2019), la formalisation des caractéristiques de cette ouverture à l'ajustement participe à son intelligibilité et à l'investissement de leur étude par le groupe professionnel.

Plus largement, une identification du domaine d'action des psychomotriciens est rendue possible au sein du champ de la santé. La détermination des fonctions assurées par le groupe professionnel et de la nature du « sale boulot » permet en effet de distinguer son champ d'action d'un autre groupe (Hughes, 1996) et de favoriser sa constitution d'un point de vue externe.

L'enjeu consiste à dépasser la logique artisanale qui organise l'activité, l'importance de l'apprentissage en situation et les savoirs quotidiennement mobilisés qui restent peu formalisés. Selon la même logique, il s'agit de favoriser la reconnaissance du mandat (Hughes, 1996) des psychomotriciens. Ces propositions sont émises alors que la discipline intègre une section universitaire en France, ce qui lui offre l'occasion d'affirmer sa place au sein du champ de la santé.

#### **CONCLUSION : TIRER D'UNE ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES MANIFESTATIONS DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE COLLECTIVE**

Les résultats de la recherche présentée répondent à un souhait d'intelligibilité d'une activité obscure, peu comprise et formalisée par les sujets qui l'exercent pourtant au quotidien. Les données qui renseignent des caractéristiques de l'identité professionnelle sont construites à l'occasion de la conduite méthodologique auprès des sujets et de cette analyse en intelligibilité. Bien que la recherche ne vise ni la transformation ni l'amélioration du travail mis en objet, l'exploitation de ses résultats révèle des éléments qui structurent et fédèrent le groupe social : c'est le cas de la rationalisation d'une sollicitude exprimée auprès des patients au moyen d'une « ouverture à l'indétermination » faisant appel à une dominante corporelle, sensorielle et sensitive. Ces résultats fournissent de premières propositions pour définir l'identité professionnelle collective, qui seraient à investir auprès d'un plus large nombre de professionnels. De manière incidente, la recherche fournit également un accès à des processus de transformation et d'apprentissage repérables chez les professionnelles observées. De ce fait, l'exploitation des matériaux liés à la conduite de la recherche permet de participer à l'ingénierie d'une formation favorable à la conduite d'une activité adaptative et corporelle en proposant le recours à un espace de réflexivité et de mise-en-intrigue (Pastré, 1999).

Des perspectives sont ainsi proposées quant à l'exploitation d'une analyse en intelligibilité de l'activité en vue d'une professionnalisation du métier (Wittorski, 2007) et d'une participation à l'ingénierie de sa formation (Mayen et Savoyant, 2002 ; Pastré, 1999). L'analyse était l'hypothèse selon laquelle des éléments centraux et structurels du métier sont donnés à voir au sein de l'activité réelle d'un sujet. L'accès à l'activité de quelques professionnels est exploité comme un

élément potentiellement révélateur de caractéristiques liées au *genre* professionnel (Clot et Faïta, 2000), aux éléments à partir desquels envisager l'identité du métier et son apprentissage au sein d'espaces de formation instituée.

Une approche de la profession à partir d'une entrée par l'activité présente l'avantage d'ajouter aux éléments déclaratifs des informations concrètes issues de l'activité effectivement réalisée. En cohérence avec la dynamique historique de création « en acte » des professions de soin (Piot, 2019), il semble possible de participer à la constitution d'une identité professionnelle collective et de sa formation à partir d'une étude de l'action réfléchie ou des pratiques qui s'y déploient (Albero, 2019). Pour le groupe professionnel, il s'agit de reconnaître que des choix implicites et microscopiques réalisés par le sujet à l'occasion de son activité constituent des structures majeures du métier et de constituer des dispositifs de formation orientés vers leur mise en œuvre à partir de leur conceptualisation.

#### NOTES DE FIN

1. La notion d'ajustement correspond à une activité conjointe, accordée et teintée d'une volonté réciproque tel que proposé par E. Saillot (2020).
2. En faisant référence à l'expérience d'un observateur novice devant une production artistique, cette expression de D. Arasse est reprise par P. Mayen pour décrire un constat régulièrement établi lors de ses recherches en analyse du travail : « on n'y voit rien » (2014).
3. Dans cette contribution, le mot « enquête » est inscrit en italique lorsqu'il fait référence au concept emprunté à J. Dewey (1938).
4. Fanny a souhaité élaborer avec la chercheuse une communication en congrès professionnel (prévu en octobre 2021) à propos de la « prise de conscience » permise par le dispositif de la recherche.

#### RÉFÉRENCES

- Albero, B. (2019). La théorie de l'enquête : relier les pôles épistémé et *praxis* de l'activité. *Recherche et Formation*, 92(3), 39-56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5651>
- Arborio, A.-M. (1995). Quand le « sale boulot » fait le métier : Les aides-soignants dans le monde professionnalisé de l'hôpital. *Sciences sociales et santé*, 13(3), 93-126. <https://doi.org/10.3406/sosan.1995.1338>
- Arrêté du 7 avril 1998 relatif aux études préparatoires au diplôme d'Etat de psychomotricien - Article Annexe I. (1998).
- Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse. La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Broussal, D. (2019). Conclusion générale. Dans : D. Broussal et M. Saint-Jean (dir.), *La professionnalisation des acteurs de la santé. Recherche, innovation, institution* (205-207). Cépaduès éditions.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- De Ajuriaguerra, J. et Bonvalot-Soubiran, G. (1959). Indications et techniques de rééducation psychomotrice en psychiatrie infantile. *La psychiatrie de l'enfant*, 2(2), 423-494.
- Dewey, J. (1920/2014). *Reconstruction en philosophie*. Gallimard.

- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as experience*).
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic. The theory of inquiry*).
- Dubar, C. (1998). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. Dans : M. De Coster et F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail* (385-401). De Boeck Supérieur.
- Fusulier, B. (2011). Le concept d'éthos. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), 97-109. <https://doi.org/10.4000/rsa.661>
- Grabot, D. (2004). *Psychomotricien. Emergence et développement d'une profession*. Solal.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. EHESS.
- Lechaux, P. et Wittorski, R. (2016). Pour une recherche en travail social/intervention sociale orientée « analyse des métiers en acte et professionnalisation ». *Forum*, 148(2), 77-83. <https://doi.org/10.3917/forum.148.0077>
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education permanente*, 123(2), 101-114.
- Leplat, J. (1997). L'analyse psychologique de l'activité centrée sur la tâche. Dans : *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique* (13-34). Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à s'étonner. *Education permanente*, 200(3), 53-60.
- Mayen, P. et Savoyant, A. (2002). *Formation et prescription : Une réflexion de didactique professionnelle*. 37<sup>e</sup> congrès du SELF, Les évolutions de la prescription, Aix-en-Provence, France. <https://ergonomie-self.org/publications/actes-des-congres/congres-2002/>
- Mouchet, A., Vermersch, P. et Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : Entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 85-108.
- Paggetti, M. (2020a). *L'enquête « à dominante corporelle » du psychomotricien. Activité d'ajustement et apprentissage du métier*. Thèse de doctorat, Université de Caen-Normandie.
- Paggetti, M. (2020b). Mettre au jour une dimension peu renseignée du travail des psychomotriciens : un enjeu pour la recherche et une occasion de développement professionnel. *Travail et apprentissages*, 21(2), 62-76. <https://doi.org/10.3917/ta.021.0062>
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139(2), 13-36.
- Perrenoud, P. (1995). Questions ouvertes. *Cahiers pédagogiques*, 338, 16-19.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education*, 43(2), 95-110. <https://doi.org/10.7202/019577ar>
- Piot, T. (2019). Former demain aux métiers de service adressés à autrui. Des modèles sous haute tension. *Education permanente*, 220-221(3/4), 203-212.
- Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. L'Harmattan.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la Société*, 152-153(2), 47-77. <https://doi.org/10.3917/lhs.152.0047>
- Thievenaz, J. (2019a). *Enquêter et apprendre au travail : Approcher l'expérience avec John Dewey*. Raison et passions.
- Thievenaz, J. (2019b). La théorie de l'enquête de John Dewey : Actualité en sciences de l'éducation et

*Analyser une activité de soin à dominante corporelle et participer à la formation...*

de la formation. *Recherche et formation*, 92(3), 9-17. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5596>

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. La Découverte.

Vachez-Gatecel, A. et Valentin-Lefranc, A. (2019). *Le grand livre des pratiques psychomotrices*. Dunod.

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans : J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (275292). Presses Universitaires de France.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

MARION PAGGETTI est psychomotricienne diplômée d'Etat, docteure en Sciences de l'éducation et de la formation et Attachée d'Enseignement et de Recherche au laboratoire « Formation et Apprentissages Professionnels » (UR 7529) de l'Institut Agro Dijon. [marion.paggetti@agrosupdijon.fr](mailto:marion.paggetti@agrosupdijon.fr)

MARION PAGGETTI holds a doctoral degree in education sciences. She is a psychomotor therapist and an associate professor at the Formation et Apprentissages Professionnels laboratory at the Institut Agro Dijon. [marion.paggetti@agrosupdijon.fr](mailto:marion.paggetti@agrosupdijon.fr)

# NÉGOCIATION DES SAVOIRS ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

ELZBIETA SANOJCA et EMMANUEL TRIBY *Université de Strasbourg*

**RÉSUMÉ.** Cet article propose un regard renouvelé sur la professionnalisation. En partant du principe que la part sociale de la professionnalisation s'affaiblit dans un contexte d'accélération du changement social, ce travail montre que le moment clé de la construction de sa professionnalité se replie davantage dans l'intime des sujets agissant alors qu'auparavant, il se jouait dans l'appartenance aux collectifs institués. Une modélisation théorique étayée par des concepts doubles de « configuration / négociation des savoirs » et « dispositions / valorisation » est mise à l'épreuve de trois terrains d'enquête : l'alternance dans le secteur de la santé, la démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE) et un Master professionnel. Les résultats pointent un usage plus social de l'intime, ce qui conduit à expliciter la part professionnelle de l'individuation.

## KNOWLEDGE NEGOTIATION AND PROFESSIONAL SOCIALIZATION

**ABSTRACT.** This article proposes a renewed view of professionalization. It considers that the social part of professionalization is declining in the context of accelerated social change. It shows how the construction of one's professionalism is more likely to occur at an intimate individual level, whereas previously it was formed through a sense of belonging to instituted collectives. A theoretical model is supported by the dual concepts of "configuration / negotiation of knowledge" and "disposition / valorization". It is applied to three areas of investigation: work-study in the health sector, the Validation of Acquired Experience (VAE) process, and a professional master's degree. The findings indicate more social use of intimacy, which in turn elucidates the professional part of individuation.

**A**ppréhender les questions auxquelles est soumis aujourd'hui le concept de *professionnalisation*, c'est tenter d'identifier les conditions dans lesquelles s'opèrent les changements dans la construction d'un être professionnel, et surtout les cadres de pensée dans lesquels cette appréhension reste possible (Wittorski, 2008, 2016).

L'hypothèse que cette contribution examine est que la part sociale, instituée, de la professionnalisation se délite de plus en plus rapidement aujourd'hui. Ce qui compte le plus, c'est l'individu et sa construction, continue mais variable, dans des collectifs instables et à travers des situations labiles, elles-mêmes structurées par des contextes qui y installent des « problèmes » et des mises en question. C'est donc ce versant personnel et impliqué, intime et partagé, résistant et vulnérable, de la professionnalisation qu'il faut aller chercher. Il se découvre dans des parcours de formation et de travail, des expériences sociales variées, de plus en plus instrumentées et plus ou moins repérées.

Plus qu'un nouveau modèle conceptuel, cette contribution cherche à identifier ce qui nous semble compter pour les personnes dans la construction de leur professionnalité. Pour le faire, le contexte posé au préalable pointe les tensions temporelles et spatiales, réelles et imaginées, qui marquent le milieu et le travail en particulier. Cette transformation du contexte social justifie l'effort d'actualisation du concept de professionnalisation; cet effort passe, pour nous, par une saisie particulière de la professionnalisation, notamment par la mobilisation de la notion de *négociation des savoirs*. Cette dernière est empreinte d'une certaine configuration des savoirs : à la fois un certain rapport entre les savoirs, et des positions d'autorité respectives. Elle comporte et compose une dynamique formative et transformative – tenant au déplacement du rapport au(x) savoir(s) – ancrée dans l'expérience du soi en train de (se) faire.

Une fois précisément exposée, notre approche conceptuelle est mise ensuite à l'épreuve de trois terrains d'enquête. En dernière partie, l'ébauche d'un modèle de professionnalisation ouvre des perspectives pour un questionnement des liens entre professionnalisation et individuation.

## CONTEXTES

Il convient ici de s'intéresser à la globalité des changements et de repérer ceux qui sont susceptibles de mettre en question la professionnalisation et la possibilité de la penser aujourd'hui.

### *Contextes socio-historiques*

Deux tendances en tension semblent devoir être relevées. La première prend la figure d'un *allongement* : allongement de la vie donc de la période de socialisation ; déplacement du calendrier d'entrée dans l'activité et fractionnement progressif des carrières professionnelles exigeant de se réinscrire dans une durée (Dujarier et al., 2021). C'est aussi l'éloignement de l'horizon temporel, donc l'allongement de cet écart entre un présent et un devenir qu'il convient d'être capable d'entrevoir et de se construire pour commencer de tracer l'idée d'un parcours.

La seconde tendance peut être résumée par le terme d'*accélération* : non pas celle des changements orchestrés par le pouvoir économique qui produisent des



perturbations dont lui-même ne peut anticiper les effets, mais plutôt celle du changement social profond dans lequel nous sommes plus ou moins embarqués : mobilités, fragilités, conflictualités se multiplient et se transforment de plus en plus rapidement (Rosa, 2012).

Ces deux tendances conduisent à une autre composante du contexte : le changement devient *normal*, c.à.d., matière à normalisation (procédures, référentialisations, etc.) mais également à *renormalisation*. L'appropriation des conditions de son travail devient l'enjeu d'une course à l'autonomie des salariés, dans toute son ambivalence (Beque et al., 2019). Le même mouvement est à l'œuvre dans l'explosion du consumérisme nourrie de modes de communication de plus en plus prégnants.

Parallèlement, la situation des personnes est marquée par une précarisation croissante et une vulnérabilité de plus en plus présente (Fleury, 2020). L'incertitude s'installe, alors même que des savoirs de plus en plus denses et diversifiés traversent les consciences et les relations humaines. Cette incertitude éclairée est à la recherche de quelques signaux susceptibles de la rassurer. C'est ainsi que se multiplient les modes de certification, les données agissantes, les procédures attestées (Le Garrec, 2021). Le contexte est ainsi significativement plus dense en connaissances mais également en savoirs plus « relatifs » et plus inquiétants.

### *Travail et développement des personnes*

Le phénomène le plus massif apparemment concernant le travail dans nos sociétés est l'individualisation. Il conduit à la perte des appartenances sociales et politiques, l'affaiblissement de la stabilité des collectifs de travail du fait des mobilités internes et externes, et une définition de plus en plus individualisée des conditions du travail et des modalités de sa reconnaissance (Jany-Catrice, 2012). Le collectif reste pourtant une question centrale, entre les nécessités d'une production forcément collective et l'injonction à l'autonomie – un peu paradoxale dans ce contexte – et la promotion inlassable des bienfaits de la collaboration dans les discours managériaux (Linhardt, 2021).

Avec l'irrésistible montée en puissance des « maux du travail » – les très modernes risques psychosociaux – et l'avènement des « compétences transversales », c'est la gouvernance même du travail et des organisations qui est interrogée. Le constat d'une résilience largement auto-proclamée ne suffit pas à masquer le risque qui pèse sur l'engagement au travail et la possibilité d'entretenir efficacement sa dynamique.

Les processus d'accès à l'emploi et d'entrée dans le travail se croisent sans forcément se soutenir mutuellement. L'accès à des emplois de moindre qualité renforce le souci des organisations d'une main-d'œuvre rapidement mobilisée et productive ; les nouvelles normes d'emploi font peser une incertitude sur l'engagement durable dans le travail (Albert et al., 2017). Ainsi, la professionnalisation semble devoir trouver son chemin dans une dialectique renouvelée entre emploi et travail.

### *La professionnalisation en procès*

Il n'y a là rien de radicalement nouveau, mais des tensions qui s'exacerbent. Le procès de professionnalisation articule la représentation d'un processus qui n'en finit pas de se recomposer et une mise en question qui semble rendre de plus en plus difficile à la fois la pensée de cette transformation clé de la modernité, et la part que jouent les savoirs dans l'activité productive. Par cette évolution, l'économie de la connaissance montre son vrai visage : la mise en compétition des différents savoirs, savoirs de référence comme savoirs d'expérience, dans une mise à l'épreuve de leur valeur, leur capacité respective à générer de la valeur (Verdier, 2008).

L'emprise de la compétence culmine aujourd'hui dans une forme d'institutionnalisation de la mise à l'épreuve des capacités des individus, alors même que les organisations du travail doutent d'elles-mêmes, de leur efficacité comme de leur légitimité. La déprofessionnalisation point (Demailly et de la Broise, 2009 ; Maubant et al., 2013), notamment là où la professionnalisation semblait avoir permis de garantir une sorte de stabilité dans les rapports de travail et plus encore dans les relations de service à des personnes : santé, travail social, enseignement et formation (Dubet, 2002). Ailleurs, c'est le sens même du travail qui est interrogé.

Dans ce contexte, la visée de l'autonomie chez les responsables dans les organisations et son déploiement dans les discours managériaux sont l'occasion de s'interroger sur l'ambivalence de cette notion et surtout sur la conception de son rapport au travail chez le professionnel ; en fait, c'est bel et bien une préoccupation de responsabilisation du salarié qui domine (Martuccelli, 2015) et constitue une double « mise à l'épreuve » : celle de pouvoir faire reconnaître une performance et simultanément la mise en difficulté censée prouver une maîtrise de son travail et le sens de sa responsabilité.

Enfin, une exigence de résultats conduit à un contrôle de plus en plus étroit des savoirs mobilisés, individuellement et collectivement, immédiate et plus durable ; cela culmine dans ce souci croissant de la « transmission des compétences » (Dejours, 2006). Des dispositifs et rituels d'évaluation s'instituent comme le moyen d'une forme d'objectivation de la subjectivation. Le sens critique et la réflexivité, principaux vecteurs d'une professionnalisation réussie, se trouvent ainsi mis au service de la mesure et d'une interprétation très normée du sens de son activité.

### **POSITIONNEMENT ÉPISTÉMIQUE FACE AU CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION**

Sans ignorer les différentes manières de concevoir le concept de professionnalisation (Wittorski, 2016) dont le sens oscille entre une construction des professions, une actualisation des compétences dans le contexte de travail

changeant, ou encore une fabrication d'un professionnel par la formation, notre approche se focalise sur une réactualisation des formes structurantes des pratiques de professionnalisation : travail, formation, recherche. Notre constat est que la « porosité » dans laquelle notre époque excelle fait émerger une nouvelle « culture » combinatoire de professionnalisation. Cette culture articule au sein d'un même dispositif, l'activité professionnelle, la formation et la démarche de recherche qui caractérisent les formations universitaires en alternance. Nous appelons ce dispositif, de manière provisoire encore, « dispositif combinatoire de professionnalisation ».

Avec cette approche, nous nous intéressons à la professionnalisation selon le point de vue des sujets agissants, ce qui implique d'aborder la professionnalisation sous l'angle du développement professionnel. Sans s'attarder sur différentes manières de traiter ce concept aussi fécond que celui de professionnalisation (Jorro, 2013), nous nous reconnaissons dans l'approche proposée par Lameul (2016) qui le voit comme une activité sociale située à l'interface du sujet et du social et qui articule trois principes : (1) il contribue à la construction d'une identité ; (2) il se réalise souvent à la faveur des moments de rupture et de transition dans un parcours professionnel ; (3) il émane d'une capacité à faire dialoguer structure profonde et identité provisoire en (re)construction. Du fait de sa dimension identitaire, et de son caractère transitoire, l'activité de développement professionnel est soumise à de nombreuses tensions et nécessite, de la part des personnes qui s'y engagent, des dispositions et des anticipations personnelles particulières.

Si la finalité du développement professionnel est d'inscrire les personnes dans l'exercice d'une activité, la focale reste à ajuster quand la réalité même de cet exercice devient la performance et quand il se transforme en lutte pour faire (sur)vivre sa possible professionnalité (c'est-à-dire sa compétence reconnue et valorisée pour exercer une profession / métier).

Dans un contexte d'incertitude forte, le moment clé de développement professionnel se situe en début du processus, c'est-à-dire au niveau des dispositions des personnes à tenir en équilibre des tensions internes et externes, liées aux contextes organisationnel et social. Ces dispositions correspondent au potentiel des capacités à se déployer dans l'environnement de travail ou de formation (Lahire, 2002). Dans cette perspective, elles régulent les tensions qui s'exercent à « l'orée » de processus du développement professionnel, c'est à dire, lorsqu'une personne est prête à s'engager, dans son développement professionnel, lorsqu'elle devient « disposée à agir » en tant que professionnel.

## UN MODÈLE DE CONCEPTUALISATION

Dans la manière d'appréhender la professionnalisation, il nous paraît important d'accorder un poids plus décisif à la question des savoirs mobilisés dans ce processus de professionnalisation et à la dynamique que l'individu est susceptible de lui

donner en articulant ses propres dispositions avec les conditions de valorisation que lui offre le monde professionnel.

### *Configuration et négociation des savoirs*

Ce double concept nous paraît particulièrement heuristique pour saisir le processus de professionnalisation dans son actualité et sa dynamique. Plutôt qu'une liste de savoirs qui se combineraient, il s'agit davantage de chercher à identifier les manières par lesquelles peuvent se recomposer les rapports entre ces savoirs, leur prévalence à certaines occasions ou situations, leur mise en recul à d'autres occasions.

Une première entrée est le pouvoir ou, plus précisément, l'autorité que ces savoirs peuvent respectivement exercer en certaines circonstances : en ce sens, il y a des savoirs d'autorité par nature, les savoirs savants dans un monde ouvert, et les savoirs professionnels, dans des milieux plus fermés, distinctifs. Ils résultent d'une production sociohistorique parfois longue et sont généralement l'objet d'une transmission dans des dispositifs de formation formelle ou non formelle. Cependant, l'autorité d'un savoir peut également relever de certaines situations particulières au sein desquelles des individus peuvent exercer un rapport d'influence par le biais de leurs propres savoirs.

Une deuxième entrée est l'ancrage dans lequel ils se sont construits et continuent de prospérer entre savoirs de référence et savoirs d'expérience, savoirs élaborés dans le mouvement d'émergence d'institutions supports du devenir de la société, et savoirs concourant, au niveau des individus eux-mêmes et des organisations, à tisser l'univers cognitif de l'activité réelle.

Enfin, une troisième entrée serait le potentiel réflexif que ces différents savoirs comportent et peuvent notamment apporter aux débats de valeurs et de normes auxquels ils sont conviés. Même si, dans l'exercice de l'activité réflexive, la place des différents savoirs est difficile à identifier, il n'en demeure pas moins que l'on peut et doit reconnaître formellement leurs différences. Entre « l'esprit critique » que développent les savoirs savants et l'instrumentation cognitive qu'apportent les savoirs professionnels pour agir en situation, la réflexivité ne s'exerce pas de la même manière. Elle se distingue également des savoirs expérientiels, au cœur de la compétence, dont la charge réflexive est d'abord marquée par l'histoire des sujets et le « récit » que ceux-ci peuvent en fournir (Ricoeur, 1983) ; plus encore, de ces savoirs pratiques dont la seule puissance réflexive tient au jeu de miroirs que des représentations ont pu imprimer dans la perception que les sujets ont du réel.

En second lieu, il convient de chercher à comprendre comment s'opère la « négociation des savoirs » quand leur configuration est mise à contribution dans l'activité, individuelle et collective. Les configurations réelles et variables qui découlent des différentes dimensions en interaction identifiées s'exercent à la fois au niveau macrosocial (structures, positions) et microsocal (réseaux

et situations). Elles sont déterminantes et déterminées pour partie dans leur mise œuvre même, entre expérience et prise de conscience. Ce qui compte est, davantage que la robustesse de certains savoirs par rapport à la labilité d'autres savoirs, c'est le jeu des positions, intérêts et valeurs des individus qui s'y inscrivent et les mobilisent pour construire et justifier leur activité (Elias, 1993/1983). C'est pourquoi la « négociation » ne doit pas être comprise sous sa dimension marchande mais comme modalité essentielle de régulation des tensions entre individus et acteurs porteurs de points de vue et d'intérêts différents, voire divergents (Adell, 2008).

Le monde professionnel dans, à travers et autour duquel les individus tentent de construire un parcours, est davantage qu'un milieu puisqu'il existe déjà « dans la tête de la personne » autant qu'à l'extérieur, en train de se faire et se défaire ; ce monde est à la fois partagé et propre à l'individu, il lui est singulier et il correspond à ce que l'individu a pu s'approprier de ce qui le fait exister et soutient son pouvoir d'agir au quotidien. Cette appropriation se nourrit notamment d'une certaine configuration de savoirs entre lesquels l'activité même de l'individu l'oblige à « négocier » par les débats de valeurs et de normes qu'elle occasionne. Ce qui enclenche ces débats sont les problèmes que l'individu rencontre, à condition d'être capable d'identifier une situation susceptible de loger un problème.

D'où l'intérêt du détour par la conceptualisation et les différents savoirs en jeu dans l'activité (Pastré, 2011). Il y a ainsi un triple enjeu pour l'individu dans la construction de « l'expérience de soi » qu'il réalise dans ces « transitions » que comporte aujourd'hui la professionnalisation (Mailliot, 2013) :

- reconnaître les valeurs et le rapport à la norme que l'individu porte et véhicule à travers son activité, en lien avec celles que véhiculent les organisations et, dans une moindre mesure, que peut encore porter ce qu'on nomme, sans doute un peu abusivement, la « culture » d'un milieu professionnel ;
- prendre conscience, autant que possible, des savoirs que l'individu s'est appropriés et quelle valeur il leur accorde. Cette valeur est forcément relative ; outre l'histoire du sujet, elle dépend à la fois des situations et de la manière dont chaque savoir entre en jeu dans ces situations ;
- être attentif aux questions que lui suggèrent les situations à certaines « occasions », ces questions qui font suffisamment problème pour nécessiter de travailler à mobiliser ses savoirs et plus encore à en négocier l'actualisation.

Ces trois éléments constitutifs de la posture sociocognitive de l'individu dépendent étroitement de ses dispositions et de leur mise en valeur, leur valorisation.

### *Dispositions et valorisation*

Dans cette occurrence historique, être professionnel, c'est posséder certaines dispositions, dont celles à travailler efficacement dans un champ professionnel relativement déterminé ; c'est « savoir faire », comme l'écrit Emmanuel Bourdieu (1998). Les dispositions ne sont repérables que dans la valeur à laquelle leur efficacité va donner forme. D'abord anticipée, cette valeur est générée dans un processus de valorisation qui concerne tant l'individu porteur de ces dispositions que les activités et les collectifs auxquels il va participer.

#### *La formation des dispositions : une propension à produire de la valeur*

Ces dispositions émergent et se forment dans une double dynamique, interne et externe, une expérience intériorisée et une « expérience extérieure » (Pesquès, 2016), une boucle d'interactions entre « dispositions incorporées » et les « contraintes spécifiques de la situation présente » (Lahire, 2017, p. 22). Les dispositions, bien plus que les compétences, portent la marque de toutes les expériences du sujet : professionnelles ou non, proches et surtout plus lointaines, de formation *formelle* ou simplement du quotidien, réfléchies ou non. Ces dispositions sont le résultat, toujours provisoire, mais relativement stable et largement transférable, d'un « processus d'incorporation », impliquant le sujet dans son monde : « la constitution des dispositions et des conditions sociales de leur reproduction ou de leur renforcement » (Lahire, 2017).

En somme, les dispositions intérieures au sujet sont travaillées par les dispositions extérieures de la situation. Avoir une disposition, c'est « être enclin à agir de telle ou telle manière en telles ou telles circonstances » (E. Bourdieu, 1998) et simultanément le résultat d'une « action organisatrice » du contexte (P. Bourdieu, 1980) ; l'inclination est largement dépendante des dispositions de l'environnement, son organisation (aménagement, structuration) et des règles qui y fonctionnent (dispositions juridiques ou plus largement normatives). En suivant Lameul (2016), les dispositions, dans l'acte, se condenseraient dans « la posture », en tant que traduction de la relation « interne-externe » entre l'intime et le geste professionnel. L'activité, et particulièrement l'activité professionnelle, sera d'autant mieux ajustée à la situation, voire productive, que les savoirs et les valeurs intériorisés sont retrouvés par la personne dans la situation, cristallisés dans les normes et les arrangements matériels avec lesquels la personne doit composer.

Dans cette interaction, il y a des différences radicales de temporalités et d'espaces engagés dans ce mouvement entre l'intériorité et l'extériorité. Les dispositions intérieures s'inscrivent dans un temps long car elles prennent du temps pour se former et supposent l'expérience de mondes différents. Les dispositions extérieures se transforment beaucoup plus rapidement : elles sont, localisées, situées, y compris lorsqu'il s'agit de règles ou de normes, puisque c'est leur usage qui importe. C'est pourquoi les dispositions de l'individu se forment par la mise

en usage de soi dans les dispositions extérieures de son monde plus que son milieu ; car, en mobilisant ses dispositions propres, l'individu contribue peu ou prou à le transformer, réorganisant ainsi le lieu d'une évolution de ses dispositions.

*De la valeur à la valorisation*

La valeur dans l'activité est à l'origine de la valorisation avant d'en être le produit. La valeur existe d'abord comme un idéal, individuel et partagé, une manière de traduire un besoin social au moyen d'une capacité de travail. C'est parce que la capacité de travail intègre une anticipation de son produit que le besoin peut être traduit en bien ou en service porteur à la fois de sens et d'une utilité sociale. En somme, la formation des dispositions à l'expression d'un développement professionnel comporte une anticipation de la valeur qu'elle contribuera à créer, mais réalisation qui ne pourra être effective que par la valorisation. Plus qu'une production de valeur, le processus de valorisation comporte la mise en valeur, son attestation et sa reconnaissance. C'est sous cet angle que nous appréhendons la socialisation professionnelle car la valorisation implique des interactions et des échanges réciproques entre les acteurs qui permettent aux individus de s'inscrire dans une profession (Bordes, 2013). Cela dans une temporalité qui englobe l'avant, le pendant et l'après du temps plus ou moins formel de la formation.

Dans le processus de professionnalisation, la visée du produit à réaliser doit rencontrer l'expérience du sujet qui a contribué à la rendre pensable et possible. La notion « d'expérience capitalisée » (Mailliot, 2013) peut être convoquée pour appuyer cette configuration. Cette expérience est « celle dont on peut rendre compte, exprime un mouvement de reprise narrative de soi, revisitant et transformant l'expérience vécue et acquise » (p. 48). Ainsi, dans cette « capitalisation », non seulement, le sujet « se reconnaît auteur de ses actes », mais il évalue simultanément sa capacité à poursuivre « et rediriger en conséquence la manière d'orienter son devenir » (Mailliot, 2013, p. 48).

Cette analyse est essentielle pour comprendre la dynamique de la professionnalisation à l'œuvre, particulièrement dans les formations en alternance – et plus précisément dans l'usage de l'expérience en situation de travail (Mayen, 2016). Cette dynamique à expliciter au cours des nécessaires « retours d'expérience », s'exprime dans les restitutions « en première personne » (Houot et Tribby, 2017), mais également dans la démarche de VAE formalisée par le dossier : la narration de l'expérience devient cette *valeur ajoutée* à l'expérience acquise, susceptible d'être réinvestie dans des activités ultérieures (Tribby, 2014). Ainsi s'enclenche le processus de valorisation caractéristique de la professionnalisation.

Dans ce processus, la valeur se réalise et s'actualise par une double valorisation : valorisation du contributeur d'abord, par la reconnaissance de son implication réelle et symbolique, et ensuite, valorisation du potentiel contenu dans cette valeur, mobilisée dans de nouvelles activités, générant de nouveaux produits dont la valeur sera elle-même redistribuée. Le fonctionnement même du processus

d'émergence, de réalisation et de répartition de la valeur agit sur le déroulement des activités dans une triple orientation : la *transformation*, car ce n'est qu'en passant du matériel au symbolique, du symbolique et monétaire puis retour au matériel que la valeur s'actualise ; l'*incertitude*, parce que, ni la mobilisation des ressources, ni les formes de la valeur, ni surtout les usages ultérieurs de la valeur ne peuvent être réellement anticipés ; la *perturbation*, parce qu'en générant des organisations différentes et des usages nouveaux, la valeur modifie en permanence les conditions mêmes de sa création.

### TROIS TERRAINS DE MISES À L'ÉPREUVE

Notre conceptualisation de la professionnalisation sous l'angle de la négociation des savoirs et de la valorisation de l'apprentissage est mise à l'épreuve de trois terrains d'études. Les deux premiers concernent les recherches antérieures conduites entre 2014 et 2020 dont les résultats illustrent ici comment le concept de négociation des savoirs a fait émerger la diversité de ses occurrences pour justifier ainsi l'intérêt d'une approche renouvelée de la professionnalité. Relatif à la recherche en cours et soutenu par des extraits de verbatim, le troisième terrain propose une analyse approfondie de la construction de la valeur des savoirs. Du fait de sa place particulière dans notre argumentaire, la méthodologie de collecte et de traitement de données est explicitée en détails plus loin.

#### *Recherches antérieures : l'émergence des occurrences de la négociation des savoirs et du processus de la valorisation*

##### *L'alternance en santé*

Dans nos travaux, cette thématique a fait l'objet de recherches correspondant à différentes catégories de professionnels de santé (médecins, soignants), différents dispositifs de formation (initiale, continue) ou encore différentes entrées dans le processus de formation. Nous avons relevé trois occurrences en rapport au questionnement de cette contribution.

La formation des professionnels de la médecine paraît particulièrement marquée par l'enjeu diagnostique (Pelaccia et al., 2017; Philippon et al., 2019). Outre qu'il semble porter une sorte de caractère identitaire au sein des différentes professionnalités de la santé, cet enjeu est surtout centré sur le débat entre le vital et le professionnel, ou entre l'éthique et la norme. Ces deux composantes du réel constituent deux manières de mobiliser les savoirs, et plus encore de les mettre en usage pour construire un point de vue et s'engager dans une activité. Ces savoirs empruntent aux valeurs et génèrent une autorité morale autant que professionnelle, et concourent à nourrir le sens de l'engagement dans l'activité. Certains chercheurs interpréteront cette négociation dans les termes de la « motivation », et donc du sens que l'on veut attribuer aux savoirs dans l'activité (Pelaccia et al., 2017), d'autres davantage dans les termes d'un désir de conformité orchestré par les modalités de l'évaluation de la formation (Philippon et al., 2019).



La formation initiale et continuée des cadres de santé semble marquée par un conflit d'efficacité et/ou de légitimité au cœur de la « professionnalité émergente » (Jorro, 2011). Ce conflit se développe notamment entre les savoirs professionnels, objet d'une transmission très instituée de normes professionnelles par les cadres formateurs en Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), et les savoirs de terrain défendus par les cadres dits de « proximité » à l'œuvre dans les services hospitaliers. Les cadres formateurs paraissent avant tout portés par un souci de légitimité dans la mesure même où se pose la question de l'ancrage de leur discours : ancrage dans l'expérience du cadre lui-même et ancrage du contenu pédagogique et didactique de ses enseignements. Les cadres hospitaliers, en revanche, revendiquent des savoirs pratiques ajustés à une préoccupation d'efficacité et d'économie de soi au travail (Triby, 2020a) ; la négociation des savoirs en jeu paraît ainsi soumise au cadre institutionnel et matériel de leur activité et à leur besoin de préserver une activité professionnelle durable, en rapport aux contraintes et aux normes de cette activité.

La formation initiale des soignants oscille entre problématisation, toujours résistante, et normalisation, très souvent accablante (Triby, 2019). L'effort de problématisation en formation initiale semble perpétuellement en butte aux exigences de l'évaluation de la progression des apprentissages des étudiants en soins infirmiers, en somme leur scolarisation. Cette dynamique contradictoire apparaît notamment dans les tâches de restitution qui accompagnent régulièrement le processus de formation des soignants (Triby, 2021) : d'un côté, les restitutions formelles réalisées dans les dizaines d'épreuves d'évaluation qui ponctuent les études, et de l'autre, sous forme d'un portfolio évaluatif, les restitutions ancrées qui organisent dans l'expérience professionnelle construite en périodes de stage en nourrissant progressivement un portfolio évaluatif, ce sont deux modes de négociation qui s'exercent, instituant une dualité de configurations de savoirs peu propices finalement au développement professionnel des soignants en formation.

#### *La démarche VAE à l'Université*

Des recherches sur la Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE) ont régulièrement interrogé une pratique d'accompagnement en VAE à l'Université depuis son émergence dans le droit français en 2002. Ce dispositif d'accès aux diplômes sans passer par la formation formelle est en réalité l'occasion d'une multiplicité de questionnements sur les savoirs et les manières de les mobiliser pour générer et faire reconnaître la valeur d'une expérience. Trois thématiques antérieurement travaillées nous paraissent particulièrement bienvenues dans le cadre de cette contribution.

La place et le rôle de la problématisation dans la construction des dossiers de validation forment une première thématisation dans ce propos. Cette capacité de faire de certains moments de son expérience l'occasion de la construction d'un problème, constitue l'indicateur d'une disposition à présenter une certaine configuration de ses savoirs et, simultanément, l'affirmation de la valeur de son

expérience (Triby, 2014). L'enjeu personnel et professionnel est manifeste. L'effort réflexif des candidats met en jeu d'un côté des savoirs référencés, normalisateurs d'une pratique professionnelle, et des savoirs expérimentés, agitateurs d'un point de vue sur cette pratique; la problématisation prend forme et force dans la démarche au moment où le candidat parvient à s'extraire de ce débat en allant chercher des savoirs plus théoriques, d'une autre consistance conceptuelle, pour questionner sa manière particulière d'être (dans) son activité, en somme son « sens pratique » (P. Bourdieu, 1980)

La démarche de VAE est traversée par une activité de restitution ; à ce titre, elle comporte nécessairement un caractère formateur voire transformateur (Houot et Triby, 2017). Ce caractère tient notamment à une activation particulière de la négociation des savoirs telle que présentée sommairement ci-dessus. Cette activité est intrinsèquement formative au sens où le rapport entre les savoirs, leur configuration, est plus ou moins profondément modifié, instaurant une autre manière de comprendre l'efficacité et de s'asseoir la légitimité de son activité. Ce changement est générateur de nouvelles conceptions et attitudes dans son activité et produit très régulièrement un nouveau rapport à son métier, et plus encore à son devenir ; tel est son apport proprement transformateur. Une autre professionnalité se dessine, confortée par cette nouvelle configuration de savoirs : la reconnaissance, dont la quête est au fondement de l'engagement dans la démarche, en découle tout naturellement.

L'évaluation en VAE constitue un moment très particulier de la démarche, tant par sa temporalité, singulière et circonscrite, que par ses modalités d'exercice, collectives et en débat (Triby, 2020b). En fait, elle organise une phase d'explicitation et de validation d'une certaine configuration de savoirs au sein de laquelle trois points de vue s'interrogent mutuellement : celui du candidat, celui des représentants de l'institution formatrice, celui du « professionnel » issu du champ du diplôme visé. L'exercice pratique de ces entretiens avec le jury montre que chaque point de vue se construit dans une interrogation de ses propres savoirs par les savoirs des autres partenaires de l'évaluation, au risque d'une confusion de places parfois troublante mais toujours significative : un professionnel s'étonnant de l'absence de savoirs de référence alors que l'universitaire en appelle à un ancrage plus pratique; le candidat prétextant de l'usage d'un concept pour justifier une posture professionnelle alors que le représentant du diplôme s'interroge sur l'actualité d'une norme professionnelle.

### *La recherche en cours : une formation professionnelle à l'Université*

La recherche en cours permet de retracer plus en détail la manière dont la négociation des savoirs participe à la valorisation de la formation. Ce troisième terrain concerne une formation Master 2 en Sciences de l'éducation, s'adressait à son origine en 1990 aux personnes en activité professionnelle dans le champ de la formation, de l'insertion ou des ressources humaines. Dès 2007, il accueille des jeunes qui y accèdent par la voie de contrats d'apprentissage. La formation se

déroule sur un an, en alternance travail-étude; selon les années, les promotions varient de 15 à 20 personnes. Les activités d'apprentissage, étalées sur l'ensemble du parcours, s'articulent autour de la démarche de recherche dont l'aboutissement est un mémoire de recherche présenté devant le jury en fin de l'année.

L'enquête concerne 64 étudiants ayant obtenu leur diplôme entre 2017 et 2020 et compare le parcours de développement professionnel des adultes expérimentés (n= 41) et des jeunes en contrat d'apprentissage (n= 23). Les données ont été collectées par une méthode mixte : un questionnaire sur les raisons d'entrée, l'articulation des savoirs, la manière d'apprendre puis un entretien d'élicitation par la technique « *free-recall* » (Weller et Romney, 1988) élaboré à partir des résultats du questionnaire (6 entretiens « apprentis » et huit entretiens « adultes expérimentés »). Le traitement de données correspond à l'analyse thématique de contenus : les entretiens ont été retranscrits pour faciliter le codage et la catégorisation des extraits. L'attention a été portée sur les domaines observables (objectifs, actions et résultats de l'apprentissage). L'interprétation du sens a été soumise à l'analyse croisée de co-auteurs de cet écrit. Les verbatim anonymisés indiquent la catégorie de l'enquêté (« expé » pour un adulte expérimenté et « app », un jeune en contrat d'apprentissage) suivi d'un numéro d'entretien.

*Premiers enseignements : quand les dispositions donnent le ton à la valorisation des savoirs*

Nos données confirment les conclusions de nombreuses études (Bédoué, 2019; Jackson, 2016) selon lesquelles la formation universitaire en alternance est un moyen de développement professionnel apprécié par les étudiants et relativement efficace en termes d'accès à l'emploi. Toutefois, l'objet de ce qui est apprécié diffère fortement selon les deux publics. La différence incontestable réside dans le moment même où cette formation intervient dans le processus de construction d'un soi professionnel. Pour les jeunes apprentis, il s'agit clairement de l'accomplissement d'un cycle, comme le déclare l'une d'entre eux : « *j'avais envie d'avoir un bagage professionnel [...], ne serait-ce que d'un an pour ensuite trouver le travail* » (App 3). Pour les adultes expérimentés, ce sont les nouveaux possibles qui s'ouvrent potentiellement. Quelle que soit la raison affichée (reconnaissance d'un diplôme, développement des compétences, reconversion ou réorientation) prime pour ce public, la nécessité de connexion avec un désir de soi profond dévoilé parfois en entretien : « *une autre raison... il faut que je sois honnête, [...] je ne sentais plus de reconnaissance dans mon métier [...] c'était le moyen de prendre mon métier à compte rebours [...] de me retrouver moi* » (Expé 3).

De cette disposition initiale à s'engager dans ce processus découle certainement l'autorité attribuée ou contestée aux différents savoirs articulés tout au long de la formation. Alors que les adultes expérimentés affichent l'importance de la démarche de recherche et de problématisation, les apprentis accordent de la valeur aux cours réalisés par des professionnels et aux échanges avec des collègues sur leur lieu de travail. Des savoirs savants indispensables pour les uns deviennent « de trop » pour les autres, comme l'exprime, en parlant de

la théorie, la jeune apprentie : « de l'embrouille [...], trop conceptuel, pas assez de pratique! » (App 5) ; tandis que la plus âgée relève pour sa part :

*ça faisait 15 ans que j'apprenais sur le tas de manière informelle et c'est intéressant mais parfois c'est aussi englué dans le réel... [...] Et je trouvais que parfois on perd en qualité et en valeur dans l'activité professionnelle sous prétexte que c'est l'activité professionnelle [...] comme si la théorie enlevait quelque chose à l'action (Expé 5).*

La valeur attribuée aux savoirs en formation se négocie différemment pour ces deux publics, ce qui questionne leurs dispositions respectives à la professionnalisation.

### **Le processus de négociation ou la valorisation accomplie : quand les « planètes s'alignent »**

« L'expérience de soi » que Mailliot (2013) met en exergue en analysant les parcours des personnes en « retour en formation diplômante », implique, à la fois, une double mise en mouvement de – décentrement puis recentrement – d'un présent, d'un passé et d'un avenir. Cela a pour conséquence une prise de risque par la mise en cause de la cohésion interne de la personne. Si cette mise en mouvement se retrouve autant dans le parcours de jeunes apprentis que d'adultes expérimentés, la prise de risque n'est pas la même. Pour les apprentis, « le passé en jeu se limite au désir d'un métier qui implique que, au cours de la formation, l'attention soit portée sur les savoirs opérationnels « [...] certaines interventions étaient totalement en lien avec ce dont j'avais besoin [sur le terrain [...], ce sont des choses sur lesquelles je travaille encore maintenant » (App 3). Quant à l'avenir, lui aussi se place dans une perspective proche. La plus-value de cette négociation de savoirs se résume à une nouvelle disposition, d'être plus « confiante à exercer un métier ». Une des jeunes apprentis l'exprime ainsi : « [j'étais] plus confiante et surtout... [pour] aller vers le terrain en tant que professionnelle. Peut-être avant j'avais du mal à me projeter [...] alors que maintenant, ce ne me dérange pas... j'ai de la matière pour dire que j'ai géré ça, je sais faire ça, et je suis capable de... » (App 6).

Pour les personnes expérimentées, le processus suit la même logique combinant le passé, le présent et l'avenir qu'on retrouve dans le propos d'une personne interviewée : je retiens ce qui s'aligne avec quelque chose déjà sédimenté en moi. La transformation qui résulte semble plus dense, tout au moins, pour ceux qui ont atteint ce sentiment « d'alignement des planètes » :

*« Il y a quelque chose qui est en train d'émerger en moi [...] ce quoi mon identité professionnelle aujourd'hui? [...] Ce que j'ai identifié et ce qui a fait que j'ai fait cette reconversion professionnelle, c'est que j'avais besoin que... mes compétences, que mon activité, mon intelligence, que mon énergie, que je mets dans mon travail aient une utilité, un impact positif sur la société [...] Je me sens en équilibre et en phase avec ce qui passe au fond de mes tripes et ce qui se passe dans ma tête et ce qui se passe dans mes mains quand je me mets en mouvement. Et ce sentiment-là, ne serait-ce que ça, c'est être un bon professionnel [...] C'est un début de réponse que j'ai, c'est déjà ça. » (Expé 5)*

Dans ce processus de valorisation différencié chez les personnes jeunes et expérimentées, plus que les savoirs théoriques, c'est l'expérience qui cristallise la plus-value de la formation. Elle gagne en densité par la mise au clair du sens que les adultes expérimentés lui attribuent. Elle commence à exister chez les plus jeunes en renforçant leur sentiment de pré-professionnalisation (Jackson, 2016).

Ce qui y est en cause est la pesée de la valeur respective des savoirs. La question que semble se poser l'acteur en certaines occasions : de quel(s) savoir(s) ai-je besoin dans cette situation ? En réalité, la question ne se pose jamais aussi simplement et aussi nettement, c'est pourtant à elle que le sujet va tenter d'apporter une réponse par un effort de négociation des savoirs. Plus précisément, c'est à proprement parler un recul *critique* qui s'opère, une *conscientisation* (Estrela, 2001) : un effort pour saisir autrement la situation telle que ses dispositions le suggéraient.

#### CE QUI COMPTE DANS LA PROFESSIONNALISATION : L'ÉBAUCHE D'UN MODÈLE

La professionnalisation serait assimilable à l'individuation dans sa composante professionnelle. L'individuation qui recouvre le processus de distinction d'un individu des autres de la même espèce est entendue ici comme une maturation d'un soi professionnel. Les résultats laissent entrevoir que cette maturation est de toute autre nature s'il s'agit des jeunes en construction d'un soi « pré-professionnel » ou d'adultes « expérimentés » qui retournent à l'université. Cela révèle des temporalités distinctes de pré-professionnalisation, professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation dans une continuité qui peut varier au cours de la vie.

Dans son versant professionnel, l'individuation contemporaine semble intimement liée à trois phénomènes qui composent la « quête de reconnaissance » :

1. l'évaluation : entre cette disposition naturelle à l'humain diversement éduquée et cette pratique sociale multiforme et omniprésente, la professionnalisation tente de se frayer un chemin chez les individus : comprendre ce qui fait valeur dans un milieu professionnel par l'engagement dans son activité; repérer le réel d'aptitudes personnelles contre la mise en scène de soi par la médiatisation; faire la part entre la mienne et celle des autres dans une activité professionnelle, et ce que la mienne doit à celle des autres;
2. la légitimation : la légitimité est au cœur de la professionnalisation (Jorro, 2011), ou plus précisément la légitimation, l'effort pour être légitime dans le regard des autres et le sien propre; rendre des comptes d'auteur et rendre raison de son activité, c'est à la fois assumer ce qu'on doit à des dispositions à l'activité professionnelle et faire reconnaître le bien-fondé de sa configuration des savoirs;

3. la signification : il y aurait dans l'affirmation de sa professionnalité quelque chose comme la recherche du sens de ce que l'on fait, une certaine *lisibilité*, dans un contexte de perte de sens du travail, de la scolarité... Cet « énonçable » (Deleuze, 1986) que l'on retrouve dans la généalogie des savoirs en dialogue inscrits dans le processus de professionnalité affirme la proximité des savoirs avec les valeurs.

Ainsi, la professionnalisation puiserait à une triple source : l'évaluation, la légitimation et la signification ; en ce sens, elle conduit l'individu à exister autant malgré ce réel de plus en plus incertain que dans l'affirmation d'un devenir probable. Cependant, cet effort pour exister professionnellement nous paraît sous l'emprise de deux caractéristiques du milieu social :

1. la sensibilité : l'affirmation de sa subjectivité dans la manière de maîtriser un pouvoir d'agir ne serait pas seulement l'expression d'un point de vue personnel ou de capacités singulières; elle serait chargée d'affects (nommés aujourd'hui sentiments, émotions), ces « passions [plus ou moins] tristes » (Dubet, 2019) qui nous meuvent et dessinent notre rapport sensible au travail : ainsi « l'ambiance », la sympathie et l'ouverture des collègues, les hiérarchies et les tensions dans le groupe, exercent un effet d'autant plus prégnant que le cadre politique de nos interactions semble avoir effacé la confiance dans un devenir commun (Fleury, 2020);
2. la visibilité : la visibilité est indispensable à la valorisation comme elle nous enjoint aujourd'hui à configurer nos savoirs. Elle est affaire de médiatisation, tant au niveau microsocial que macrosocial, et surtout d'*attention*, disposition largement exploitée aujourd'hui, dans une « économie » qui semble mettre en suspens notre disposition à la réflexivité (Citton, 2014).

Ce triple ferment de l'effort de professionnalisation pondéré par le surgissement des affects et les aléas de la visibilité définit comme un espace de « mise à l'épreuve » de soi professionnel, une aire de socialisation professionnelle individuée. Les différences temporelles et spatiales contribuent à la compréhension de la professionnalité puisque l'efficacité et la légitimité du professionnel ne se prouvent, entre autres, qu'à travers sa capacité à articuler ces temps disparates et ces mondes aux étendues variées. Comprendre pour apprendre et « savoir faire » ne peuvent se réaliser notamment que par « élargissement des distances temporelles » (Bakhtine cité par Clot, 2016); en somme, passer d'un « petit » monde à un monde un peu plus grand, saisir l'entrecroisement des espaces et l'enchâssement plus ou moins coordonné des temps et des durées dans lesquels on agit et se développe.

## MISE EN PERSPECTIVE DES LIENS ENTRE PROFESSIONNALISATION ET INDIVIDUATION

Si la réflexivité a sa part dans la professionnalisation, c'est dans l'exercice de cette complexification temporelle et spatiale, d'autant plus agissante que le sujet en construction reste attentif aux « incidents » augurant une possible mise en problème et au souci de nourrir cette disposition essentielle de quelques détours par la conceptualisation (Perrenoud, 2016). Un autre moment de l'analyse de la professionnalisation devrait maintenant s'ouvrir.

Ce moment serait celui de l'interrogation du lien entre professionnalisation et individuation, quand la première emprunte de plus en plus aux ressources de l'intime, et la seconde n'en finit pas de tenter de prendre ses distances avec le travail dans l'éducation tout au long de la vie contemporaine. C'est assurément un renversement de perspective : la professionnalisation ne serait plus ce processus à travers lequel le sujet tente de s'extraire de lui-même pour accéder à un autre milieu, mais une subjectivation à l'écoute d'elle-même afin de se préparer à l'épreuve de l'activité organisée, socialement validée par son potentiel de production de valeur. Celle-ci ne serait plus seulement cette manière de réponse à nos besoins en fournissant conjointement les moyens de les satisfaire ; elle deviendrait la matière même de l'humain dans ce monde ouvert et pourtant si limité (Latour, 2021).

## RÉFÉRENCES

- Adell, N. (2008). *Anthropologie des savoirs*, Armand Colin.
- Albert, A., Plumauzille, C., et Ville, S. (2017). Déplacer les frontières du travail. *Tracés : Revue de sciences humaines*, 32, 7-24. <https://doi.org/10.4000/traces.6822>
- Béduwé, C. (2019). La valeur professionnelle des parcours de formation. Dans J. Calmand et P. Lemistre (dir.), *L'effet du parcours sur l'insertion professionnelle* (p. 5-22). Céréq.
- Beque, M., Kingsada, A., et Mauroux, A. (2019). Autonomie dans le travail. *Synthèse.Stat* (DARES), 26. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr>
- Bordes, V. (2013). Socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 295-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0295>
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Citton, Y. (dir.) (2014). *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?* La Découverte.
- Clot, Y. (2016). La compétence en cours d'activité. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p.159-168). PURH. DOI : [10.4000/books.purh.1497](https://doi.org/10.4000/books.purh.1497)
- Dejours, C. (2006). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Quae.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Éditions de Minuit.
- Demilly, L., et de la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. *Sociologos*, 4. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2305>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubet, F. (2019). *Le temps des passions tristes*. Seuil.

- Dujarier, A.-M., Gaudart, C., Gillet, A., et Lénéel, P. (dir.) (2021). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. (Tome 2). Octarès.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation* (Nom du traducteur, Trad.). Fayard. (Publication originale en 1983).
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 12, 56-65. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056>
- Fleury, C. (2020). *Ci-gît, l'amer*. Gallimard.
- Houot, I., et Triby, E. (2017). Restituer une expérience : une activité formatrice et transformatrice, *Éducation permanente*, HS, 165-173.
- Jackson, D. (2016) Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Jany-Catrice, F. (2012). *La performance totale : nouvel esprit du capitalisme ?* Presses universitaires du Septentrion.
- Jorro, A (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. de Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). De Boeck Supérieure.
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieure. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02>
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lahire, B. (2017). Genèse des dispositions et commencements. *Éducation permanente*, 210, 19-25.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise* [Note de synthèse en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2]. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>.
- Latour, B. (2021). *Où suis-je ?* La Découverte.
- Le Garrec, S. (dir.) (2021). *Les servitudes du bien-être au travail. Impacts sur la santé*. Erès.
- Linhardt, D. (2021). *L'insoutenable subordination des salariés*. Erès.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, « expérience de soi » face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>
- Maubant, P., Roger, L., et Lejeune, R. (2013). « Déprofessionnalisation ». *Recherche et formation*, 72, 89-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2041>
- Mayen, P. (2016). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans : R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p.121-138). PURH. (1<sup>ère</sup> parution, 2007).
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. P.U.F. <https://doi.org/10.3917/puf.faber.2011.01>
- Pelaccia, T., Tardif, J., Triby, E., et Charlin, B. (2017). A novel approach to study medical decision making in the clinical setting: The "own-point-of-view" perspective. *Academic Emergency Medicine*, 24(7), 785-795. <https://doi.org/10.1111/acem.13209>
- Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans : R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p. 121-138). PURH. DOI : [10.4000/books.purh.1497](https://doi.org/10.4000/books.purh.1497)
- Pesquès, N. (2016). *La face nord de Julliau*. Flammarion.
- Philippon, A.-L., Hausfater, P., Freund, Y., et Triby, E. (2019). Évaluer les compétences des étudiants en médecine d'urgence grâce au développement de trois scores : une étude nationale par la méthode Delphi. *Annales françaises de médecine d'urgence*, 9(6), 354-361. <https://doi.org/10.3166/afmu-2019-0199>



- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Seuil.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Triby, E. (2014). La VAE, un dispositif d'estimation de la valeur de l'expérience. *Recherches et éducations*, 10, 143-154. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1982>
- Triby, E. (2019). L'acte de soin est une aventure : soigner, un métier nouveau. Dans D. Broussal et M. Saint-Jean (dir.), *La professionnalisation des acteurs de la santé* (p.155-165). Cépaduès.
- Triby, E. (2020a). La collaboration entre cadres formateurs et cadres de proximité en santé. La démarche compétences comme matrice de dé-collaboration. Dans J. Descarpentries (dir.), *L'éducation à la santé entre savoir et pouvoir* (p. 73-84). L'Harmattan.
- Triby, E. (2020b). L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience. *Chemins de formation*, HS, 53-68. <https://hal.science/hal-03731292>
- Triby, E. (2022). La restitution par problématisation dans les formations diplômantes, une étape de professionnalisation. Dans I. Houot, E. Triby, E., et Viron, F. (dir.), *La restitution de l'expérience entre formation et activité* (p. 75-89). Octarès.
- Verdier, É. (2008). L'usage politique des idées floues : l'éducation et la formation tout au long de la vie. Dans O. Giraud (dir.), *Politiques publiques et démocratie* (p. 109-135). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.girau.2008.01.0109>
- Weller, S. C., et Romney, A. K. (1988). *Systematic Data Collection*. Sage.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. PURH. DOI : [10.4000/books.purh.1497](https://doi.org/10.4000/books.purh.1497)
- Yvon, F., et Durand, M. (dir.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.yvon.2011.01>

ELZBIETA SANOJCA est maître de conférence à l'université de Strasbourg. Ses travaux portent, entre autres, sur le développement professionnel et sur les dynamiques de coopération au travail. [sanojca@unistra.fr](mailto:sanojca@unistra.fr)

EMMANUELTRIBY est professeur en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Strasbourg. Ses recherches portent essentiellement sur la formation des adultes, et notamment les récits et la valeur de l'expérience. [triby@unistra.fr](mailto:triby@unistra.fr)

ELZBIETA SANOJCA is Lecturer at the Université de Strasbourg. Among other areas, her research focuses on professional development and cooperation dynamics in a work setting. [sanojca@unistra.fr](mailto:sanojca@unistra.fr)

EMMANUELTRIBY is Professor in Educational and Training Sciences at the Université de Strasbourg. His research mainly focuses on adult education and notably on narratives and the value of experience. [triby@unistra.fr](mailto:triby@unistra.fr)

# LES EXPÉRIENCES DE PROFESSIONNALISATION EN CONTEXTE DE FORMATION ARTISTIQUE : LE CAS DU CIRQUE

MARIE-EVE SKELLING DESMEULES *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Cet article propose de mieux comprendre les expériences de professionnalisation vécues dans deux contextes de formation supérieure en arts de la scène : l'École nationale de cirque (Canada) et le Centre national des arts du cirque (France). Il se rapporte à une recherche qualitative interprétative (2018-2020), basée sur le concept d'expérience et sur la théorie de l'activité, qui a pour principales stratégies l'entrevue individuelle, le groupe de discussion et l'observation participante. En s'appuyant sur la littérature existante ainsi que sur les expériences et les témoignages des participants, il invite à porter un regard systémique sur la diversité des formes que peuvent prendre les expériences de professionnalisation dans ce domaine particulier de formation.

## PROFESSIONALIZATION EXPERIENCES IN AN ARTISTIC TRAINING CONTEXT: THE CASE OF THE CIRCUS ARTS

ABSTRACT. This article suggests a better understanding of the professionalization experiences in two higher education contexts in the performing arts: the National Circus School (Canada) and the National Circus Arts Center (France). This qualitative-interpretive research (2018-2020) is based on the concept of experience, on the Theory of activity, and on a large dataset of annotated observations, individual interviews, and focus groups. This paper invites readers to consider existing literature as well as the experiences and testimonials of participants to shed light on the diversity of forms professionalization experiences may take in this particular training context.

Les opportunités de socialisation professionnelle gagnent à prendre différentes formes selon les champs de spécialisation. La formation supérieure en arts de la scène se distingue de plusieurs domaines d'études en ce que les premières expériences de professionnalisation vécues par les étudiants se déroulent au sein même des institutions. Ce type de formation est principalement offert par des

personnes issues du milieu, voire encore actives au sein de celui-ci, ce qui le rend étroitement lié au marché du travail. C'est notamment le cas de la formation professionnelle en arts du cirque sur laquelle porte cet article.

Celui-ci aborde brièvement l'institutionnalisation de la formation circassienne avant de présenter le contexte de la recherche ainsi que les deux établissements où s'est déroulée la collecte de données. Il propose ensuite de mieux comprendre en quoi consistent les expériences de professionnalisation qui y sont offertes sous l'angle de la théorie de l'activité qui se veut utilisée de manière complémentaire au concept d'expérience. Il sera ainsi l'occasion de discuter de la façon dont les apprenants sont amenés à vivre différents types de socialisation professionnelle au sein des institutions, de même qu'à tirer profit de diverses formes de mobilisation étudiante et d'insertion professionnelle. Ces expériences sont analysées à la lumière de la théorie de l'activité qui permet de faire valoir les perspectives des participants tout en portant un regard systémique sur les expériences de professionnalisation au sein de ces contextes de formation, où la simple entrée des étudiants marque déjà leurs premiers pas dans le milieu artistique.

#### L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION EN ARTS DU CIRQUE

Pendant longtemps, « la voie royale » de professionnalisation en arts du cirque référait au « campagnonnage, sous le regard d'un maître et d'un groupe, voire au sein d'une famille, en devenant partie prenante d'une histoire particulière et en ayant accès à un trésors jalousement gardé » (Etienne, Vinet et Vitali, 2014, p.11). Dans les années 1980, la création de différentes écoles de cirque à travers le monde a bouleversé les traditions en proposant de nouveaux chemins d'accès au statut d'artiste circassien (Salaméro et Haschar-Noé, 2012).

La création du Centre National des Arts du Cirque de Châlons-en-Champagne [...] l'École Nationale de Cirque de Montréal, l'École Supérieure des Arts du Cirque de Bruxelles, le National Institute for Circus Arts de Melbourne participent de ce même élan de reconnaissance et de valorisation d'un secteur quelque peu oublié. (Jacob, 2008, p.12)

S'appuyant à la fois sur des traditions du cirque, sur des méthodes sportives et sur différents domaines artistiques, l'émergence de ces écoles « modifie les modes d'apprentissage, les contenus (fortement hétéronomes), la logique de la pratique (tournée vers un propos artistique et l'expression de soi) ainsi que les profils de professionnels "passionnés" (Stebbins 1992) par leur activité » (Salaméro et Haschar-Noé, 2012, p.152-153). Le passage par une école professionnelle, accessible à la suite d'un exigeant concours d'entrée, contribue désormais à légitimer la vocation d'artiste de cirque (Garcia, 2014) et devient donc la passerelle privilégiée pour intégrer le marché professionnel du cirque contemporain. Bien que les cursus de formation proposés varient entre les institutions, ces dernières visent « le développement des savoirs et des compétences des individus » (Wittorski et Roquet, 2013, p.74) au regard du marché du travail, de même que le développement « des expertises multiples... dans des contextes d'activité qui

changent de façon quasi-permanente » (Wittorski, 2008, p.11). Si la certification par une école de renom peut renforcer la crédibilité et la visibilité des finissants et, ce faisant, une reconnaissance du milieu professionnel à leur égard (Denoux et Eneau, 2013), elle n'est toutefois pas obligatoire ou garante de la réussite professionnelle en arts de la scène. Il importe donc de mieux comprendre les expériences de professionnalisation en cours de formation en ce qu'elles sont d'une importance significative pour les étudiants souhaitant intégrer le marché professionnel.

Cette recherche a pris en compte deux des quatre institutions de formation citées plus haut, à savoir l'École nationale de cirque [ENC] de Montréal et le Centre national des arts du cirque [CNAC] en France afin de mieux comprendre les expériences d'enseignement et d'apprentissage vécues dans ces contextes. Cet article propose de centrer spécifiquement l'attention sur les expériences de professionnalisation vécues dans ces contextes de formation.

#### LES DEUX CONTEXTES DE FORMATION ÉTUDIÉS

Fondée en 1981, l'École nationale de cirque [ENC] est la première école de cirque professionnelle en Amérique du Nord. Le programme de formation supérieure, sur lequel s'est penchée l'étude, est échelonné sur 3 ans et conduit au Diplôme d'Études Collégiales en arts du cirque [DEC] ou au Diplôme d'Études de l'École [DEE] sanctionnés par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Peu importe le diplôme octroyé, les étudiants suivent le même cheminement, à l'exception des cours de philosophie et de littérature qui ne nécessitent pas d'être complétés pour l'obtention du DEE.

Créé quelques années plus tard, en 1985, le CNAC offre pour sa part une formation conduisant au Diplôme National Supérieur Professionnel d'artiste de cirque [DNSP] décerné par le ministère de la Culture. Au moment où s'est déroulée la collecte de données, les étudiants suivaient d'abord la première année de la formation professionnelle à l'École nationale des arts du cirque de Rosny-sous-Bois [ÉNACR], puis se déplaçaient dans la ville de Châlons-en-Champagne – à plus de 150 km à l'Est – afin de compléter les deux dernières années de formation au CNAC. Depuis 2020, les trois années du cursus du DNSP sont offertes au CNAC. Au moment où s'est déroulée la collecte de données, ce changement n'avait toutefois pas encore eu lieu.

Les programmes de formation supérieure en arts du cirque offerts par ces deux institutions se veulent fortement contingentés et s'adressent à des personnes détenant déjà une expérience importante en cirque ou en mouvement, par exemple en gymnastique ou en danse. Les étudiants souhaitant y faire leur entrée doivent démontrer leurs habiletés élevées et leur fort potentiel en participant à des auditions après lesquelles seuls quelques individus – une vingtaine ou moins – se voient sélectionnés sur les centaines de personnes ayant auditionné. Une fois admis, les étudiants se spécialisent habituellement dans une discipline

circassienne, par exemple le fil de fer ou le trapèze, tout en développant leur expertise dans une ou deux disciplines complémentaires en plus de se familiariser avec les différents domaines artistiques que sont le théâtre, la danse et la musique (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.137). Ils travaillent également à y développer des bases solides en acrobatie, en équilibres et en jonglage, à parfaire leurs habiletés techniques, leurs qualités d'interprètes et de créateurs, à définir et préciser leur identité artistique ainsi qu'à s'autonomiser en termes de préparation physique, d'entraînement et de gestion carrière (Etienne, Vinet et Vitali, 2014).

#### CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

C'est en m'appuyant sur le concept d'expérience et sur la théorie de l'activité que j'ai approfondi la compréhension des expériences de professionnalisation au sein de ces contextes.

Le concept d'expérience renvoie à la réalité vécue par une personne dans l'immédiateté (Sévigny, 2003). Ce concept réfère à des dimensions émotionnelle, intellectuelle, pratique se voulant singulières à chaque individu (Dewey, 2005 [1934]).

« Expérience vécue, *Erlebnis*, l'expérience est aussi, ou devient, *Erfahrung*, savoir du monde, et de nous-mêmes, résultat d'une "formation", d'une *Bildung* qui trouve son accomplissement dans une activité raisonnable et raisonnée dans le monde. » (Cohn et Di Liberti, 2012, p. 282)

C'est donc en vivant des expériences (*Erlebnis*), que l'individu acquiert de l'expérience (*Erfahrung*). Passant par l'expérimentation de multiples situations (Steiger, 2001), la formation en arts de la scène vise à mettre l'apprenant « en présence du plus grand nombre possible d'expériences artistiques » (Chouinard, 2001, p.100). L'expérience se veut donc au cœur de la formation où l'étudiant cherche à construire du sens par rapport à ce qu'il vit et ressent (Skelling Desmeules, 2017). L'expérience est ainsi « l'affaire du sujet, qui se débat avec des situations singulières qui se présentent à lui. L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition » (Wittorski, 2008, p.25). Afin d'étudier les expériences de professionnalisation en contexte de formation, il importe de considérer leur dynamique contextuelle formée par les interactions entre une personne et les différentes composantes de la situation (Dewey, 1934/2005). Si Dewey ne précise pas la nature de cette médiation, la théorie de l'activité invite pour sa part à considérer sept composantes (Sujet, Communauté, Objet, Outils, Règles, Division du travail, Finalité) ainsi que leurs interactions. Dans le cadre de cette recherche, le *Sujet* réfère aux apprenants qui vivent les expériences de professionnalisation, alors que la *Communauté* est formée de toutes les personnes impliquées, directement ou non, par ces expériences. Les *Outils* correspondent aux ressources mises de l'avant afin de parvenir à l'*Objet*, c'est-à-dire les objectifs visés à même le contexte de formation au regard des possibilités de professionnalisation. Les *Règles* renvoient aux manières d'agir et

d'interagir entre le Sujet et les différents membres de la Communauté, alors que la *Division du travail* amène à se concentrer sur la répartition des tâches et des responsabilités entre ces personnes. Enfin, la *Finalité* fait référence à la visée plus générale vers laquelle tend la formation vécue. Cette théorie situe l'ensemble d'un système d'activité collective, formé de ces sept composantes, comme unité d'analyse et sous-tend que tout système d'activité se transforme au fil du temps. Utilisée de pair avec le concept d'expérience, la théorie de l'activité permet donc une compréhension plus approfondie des expériences de professionnalisation sur lesquelles un regard holistique et systémique est porté. La figure suivante donne à voir l'organisation de ces composantes dont les interactions dynamisent les expériences vécues.

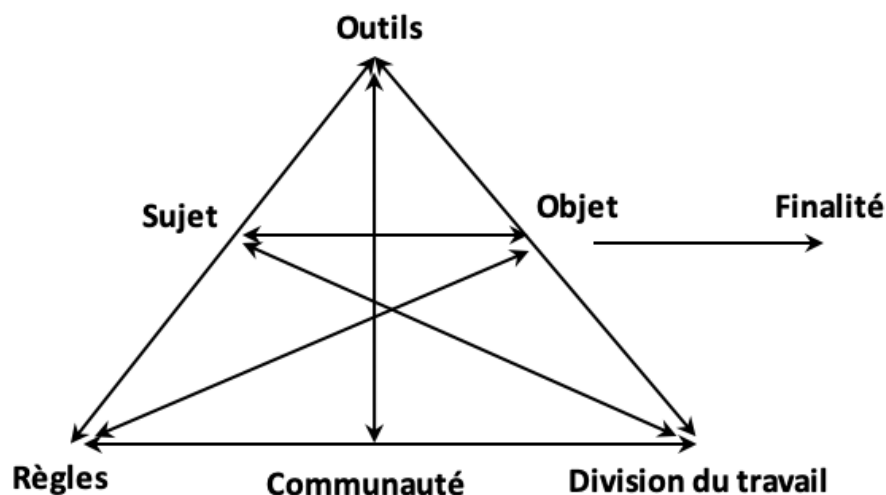


FIGURE I. Version simplifiée et traduite de la figure d'Engeström (1987, p.78) représentant la structure d'un système d'activité

Cette figure sera reprise en fin d'article afin de synthétiser les différentes composantes étudiées faisant la lumière sur une meilleure compréhension des expériences de professionnalisation vécues par les étudiants durant leur formation.

#### MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre d'une étude qualitative interprétative, j'ai mené une étude de cas multiples afin de considérer deux contextes de formation professionnelle en arts du cirque et 85 participants (2 directeurs, 29 formateurs, 54 étudiants). Suivant une approche ethnographique, je me suis d'abord intégrée au milieu de vie et de formation du CNAC en ce que j'ai eu la chance d'être logée dans les résidences pour les enseignants et artistes invités et ainsi de côtoyer les formateurs et les étudiants de 12 à 15 heures par jour. Chaque étudiant et enseignant ayant son propre horaire, le fait de vivre au sein de cette communauté

m'a permis de profiter d'un maximum d'occasions d'interaction et de tisser des liens de confiance incitant à des partages sensibles et authentiques au sujet de leurs expériences, à la fois observées et discutées. Pendant les mois de février à avril 2018, j'ai ainsi partagé les temps de repas et de nombreuses discussions et heures d'observation informelles en plus de tenir 52 entrevues individuelles, 9 groupes de discussion; 75 heures d'observation participante annotée. J'ai également participé aux sorties scolaires et assisté aux présentations. Pour une question de faisabilité et parce que je ne résidais pas sur les lieux de l'ENC lors de la collecte de données (2019-2020), celle-ci fut davantage structurée et de plus petite envergure (33 entrevues individuelles, 3 groupes de discussion et 83 heures d'observation). En tout, ce projet a donné lieu à 85 entrevues individuelles, 12 groupes de discussion et 158 heures d'observation annotée, en plus d'un journal de bord et de matériel écrit divers.

Associée au paradigme interprétatif, cette recherche valorise l'intersubjectivité chercheuse-participants conduisant à une coconstruction du savoir portant sur leurs expériences. Ma présence prolongée sur les lieux de formation et mon rapport de proximité avec les membres des institutions ont aidé à développer une meilleure compréhension de la réalité épistémique, et ce, en saisissant le singulier, en contextualisant les situations et en étudiant les réalités vécues par les participants à partir de leurs points de vue (Anadón, 2006; Anadón et Guillemette, 2007). Prenant place dans deux établissements de formation, cette étude – sans visée comparative – permet de considérer un maximum d'expériences et de tisser des liens entre les contextes.

En ce qui a trait à l'analyse des données, j'ai procédé, à l'aide du logiciel NVivo, à une analyse thématique conduisant à catégoriser les données « en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2008, p.162). Par une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011), j'ai d'abord procédé à une première classification des données par déduction interprétative (Paillé et Mucchielli, 2008) en fonction des catégories empruntées à la théorie de l'activité pour ensuite laisser émerger de nouveaux thèmes relevant la teneur des propos au sein de chaque catégorie. C'est ainsi que j'ai pu parvenir à une description riche et détaillée de nombreuses expériences de formation et de la manière dont elles sont vécues par les membres des institutions, ce qu'a approfondit le reste de l'article.

## RÉSULTATS, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Le cirque contemporain est éclectique et difficile à définir (Legendre, 2014).

Il n'y a plus désormais un seul cirque, ou une seule manière de faire du cirque : c'est sans doute là l'épicentre de l'évolution amorcée trente ans plus tôt. Aujourd'hui, le questionnement est intact. Qu'est ce qui fait sens de cirque ? Est-ce encore du cirque ? La réponse est apportée, en partie, par les compagnies et les artistes eux-mêmes. (Jacob, 2008, p.12)

Afin d'assurer une formation approfondie au regard d'un domaine en constante évolution, les écoles professionnelles en arts de la scène, comme c'est le cas pour le cirque, font appel à des personnes issues du milieu artistique et souvent encore actives au sein de celui-ci, ce qui ouvre plusieurs fenêtres sur la scène artistique actuelle. Les prochains paragraphes explicitent les expériences de professionnalisation offertes dans le cadre de ces programmes qui invitent les étudiants à évoluer au contact de la différence et de la performance, de même qu'à participer à une variété de projets se déroulant tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur des murs de l'école.

### ***Évoluer auprès de formateurs issus du milieu***

Le CNAC compte parmi son équipe professorale des enseignants réguliers ainsi que des intervenants externes, c'est-à-dire des artistes du milieu qui, de manière ponctuelle, viennent offrir des séances liées à leur spécialisation ou diriger des projets collectifs. Du côté de l'ENC, certains enseignants y travaillent à temps complet et un grand nombre de professionnels y sont engagés à temps partiel. C'est notamment souvent le cas des conseillers artistiques qui sont embauchés afin d'offrir un accompagnement individuel en lien avec la création d'un numéro spécifique. Plusieurs formateurs poursuivent donc leur carrière artistique parallèlement à leur implication dans l'institution de formation. Cette double posture permet entre autres de tisser des liens entre la formation et l'émergence constante de nouvelles pratiques au sein du milieu professionnel (Rantisi et Leslie, 2015). À ce sujet, il n'est pas rare qu'un étudiant espère être admis au sein d'une institution plutôt qu'une autre parce qu'il souhaite pouvoir évoluer en profitant d'un rapport « maître à élève » auprès d'un spécialiste en particulier qui y travaille et/ou en fonction de la méthode enseignée par certains formateurs de renommée internationale :

Je savais qu'il y avait des Russes à l'école qui avaient cette méthode. Je voulais absolument travailler [cette discipline] avec [ce formateur]. Dans les autres écoles dans le monde, il n'y avait ni le prof russe au niveau de la technique ni le support artistique que je cherchais. (Étudiante, ENC, 2019)

Si la réputation de l'établissement fréquenté influence le regard porté sur un finissant et peut ainsi favoriser son intégration sur le marché international (Boutet-Lanouette et al., 2017), celle des formateurs auprès desquels les étudiants ont évolué peut aussi jouer en leur faveur et vice-versa en ce que le succès des performances d'un étudiant durant ses études et à sa sortie de l'école peut favoriser la réputation d'un formateur auquel il est principalement associé.

En plus d'être diversifié sur le plan des expertises, le corps professoral rassemble des personnes provenant de différents pays. Les artistes circassiens étant généralement appelés à voyager dans le cadre de leur carrière et à interagir avec des professionnels issus des quatre coins du monde, le contexte multiculturel associé à ces espaces de formation permet une première socialisation professionnelle sur un plan international.



[Les formateurs] apportent leur culture et leur pédagogie. Cela oblige les étudiants à développer leur adaptabilité [...]. Côtayer des enseignants d'origines ethniques différentes permet également de mieux comprendre les différentes cultures. Les étudiants peuvent poser des questions aux enseignants sur leur pays d'origine. Cela leur permet d'anticiper en quelque sorte ce qui les attend une fois sur le marché du travail. (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.143)

En plus de cette multiplicité d'interactions auprès de professionnels dans le cadre de leur formation, les étudiants sont souvent invités à rencontrer des artistes, ce qui les conduit à réfléchir sur les possibilités de cheminements de carrière et les expériences qui en découlent (Boutet-Lanouette et al., 2017). Ce réseautage international à même l'institution est toutefois loin de se limiter aux interactions formateurs-apprenants en ce que la communauté étudiante est aussi diversifiée sur le plan culturel.

### *Côtayer la différence et confronter la performance*

L'exigeant concours d'entrée associé aux quelques programmes de formation professionnelle en cirque à travers le monde fait en sorte que les étudiants admis, provenant de différents pays et continents, se confrontent à un haut niveau de performance dès leur entrée en formation :

être le meilleur de son village, c'est facile. Après quand t'essayes d'ouvrir la porte de chez toi et sortir un peu plus loin, tu te confrontes vite à des gens meilleurs que toi et c'est là que tu progresses : quand tu te confrontes à des gens meilleurs que toi. (Étudiante, ENC, 2019)

Non seulement les artistes en formation cheminent dans un milieu de très haute performance, mais ils évoluent aussi au contact de la différence. Au CNAC, sur une cohorte de 18 étudiants qui participaient tous à la collecte de données, seuls trois d'entre eux étaient français. Tout comme les formateurs, les apprenants possèdent des bagages culturels et expérientiels très diversifiés.

Le cirque, c'est une école pour des gens très différents. Habituellement, tu entres dans une formation et tu es "pareil" aux autres. [...] Dans le cirque, ce qu'il y a de beau, c'est qu'on ne peut pas se comparer. On est vraiment des individus différents et on est choisis pour notre différence. (Étudiant, CNAC, 2018)

En plus des nombreux apprentissages à faire concernant une nouvelle terre d'accueil pour les étudiants provenant de l'étranger (départ du giron familial, développement de leur autonomie, apprentissage d'une nouvelle langue, adaptation au climat, au transport en commun, à la monnaie utilisée, etc.), l'ensemble des apprenants vivent des interactions multiculturelles formatrices au sein même de l'institution – voire de leur propre cohorte.

Cette confrontation est formatrice, puisqu'ils seront appelés à travailler avec des gens de diverses origines lors de leur carrière. Cela leur permet de développer leur capacité d'adaptation, de conciliation et de communication. De plus, le fait d'établir des liens avec des étudiants en provenance d'autres

pays permet de discuter avec eux des réalités de leur pays, y compris celles qui concernent le marché du travail. Ils peuvent ainsi apprendre à connaître les différentes compagnies internationales par le regard de leurs collègues de classe. C'est également une opportunité pour développer leur réseau professionnel. (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.144)

Côtoyer la diversité dans ces lieux de formation fait en sorte que « sans avoir à voyager, ils se sentent déjà dans un environnement international » (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.143) et commencent à développer un réseau qui leur sera particulièrement important au moment d'intégrer et d'évoluer sur le marché professionnel international. L'établissement de ces nouveaux liens pourra aussi conduire, parfois avant même l'obtention de leur diplôme (par exemple lors du congé estival), à la création de spectacles ou d'une compagnie, comme ce fut le cas pour plusieurs étudiants participants à l'étude.

### ***Prendre part à une diversité de projets***

Tout au long de leur formation, les étudiants sont invités à s'investir dans différents projets de création et d'interprétation scénique. Nous verrons que ces expériences de création et les représentations auxquelles elles conduisent peuvent avoir d'importantes répercussions sur leur entrée dans le milieu professionnel.

### ***Créer et présenter des numéros de spécialisation***

Formés au regard d'une discipline de spécialisation, voire d'une ou deux disciplines complémentaires, les étudiants sont amenés à présenter des numéros, prenant le nom de « projet personnel, d'épreuve synthèse ou de présentation technique » (Jacord, 2008, p.15), qui démontrent leur évolution à différents temps de la formation.

Depuis sa naissance, le cirque moderne s'est formulé en termes de numéros. C'est à la fois une manière de structurer un programme en l'ordonnant en fonction de la qualité des différents "numéros" qui le composent et un moyen simple de qualifier la mise en œuvre minutée de la quintessence d'un savoir-faire singulier. [...] Le format, structuré et codé autour d'une progression en 7 minutes, est constitutif du cirque depuis le dix-huitième siècle. Les futurs artistes sont formés en fonction de cette exigence. (Jacob, 2008, p.15-16)

À la fin de leur formation, les étudiants présentent un numéro final lié à leur spécialité devant un plus large public pouvant notamment comprendre des gens influents du milieu susceptibles d'offrir des contrats. Dans le domaine du cirque, la « tendance que l'on observe le plus souvent est celle d'achat d'un spectacle ou d'un numéro, en tant que produit finalisé » (Herman, 2009, p.36). Ces temps de présentations constituent donc des « plateformes importantes pour le recrutement » (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.149), « des lieux de rendez-vous privilégiés pour la sélection » des artistes et de leurs numéros par les employeurs du milieu professionnel (Herman, 2009, p.24).

Le milieu du spectacle circassien étant encore grand « consommateur de numéros » (Jacob, 2008, p.16), bien qu'il ne s'y limite pas, certains contextes de formation se « positionnent surtout en amont du marché, visant à produire les meilleurs numéros (et partant, par défaut, les meilleurs artistes) » (Jacob, 2008, p.16). À ce sujet, de nombreux étudiants ayant participé à l'étude ont rapporté, lors d'entrevues individuelles, que cette importance accordée à la création d'un numéro auquel ils sont « associés » va à l'encontre de leur évolution en tant qu'artistes polyvalents. Ce malaise est d'ailleurs rapporté par la Fédération européenne des écoles de cirque professionnelles [(FEDEC)].

Il y a aujourd'hui quelque chose d'inconfortable pour l'étudiant à réfléchir, concevoir et créer au sein d'une école, une forme qui sera réduite à l'état de numéro. N'être qu'un "numéro" dans un spectacle renvoie à une idée réductrice de l'individu et de ses capacités à exister et à créer. (Jacob, 2008, p.16)

Toujours est-il que ces présentations, en démontrant les capacités des finissants, contribuent aussi à la renommée de différents établissements et de leurs programmes pouvant attirer de futurs étudiants.

Ce qui m'attirait aussi, c'est que je savais qu'il y avait des conseillers artistiques qui t'accompagnaient pour monter un numéro et que c'était vraiment tout un processus très prévu pour monter un numéro. C'était vraiment le but pour moi ici en tant qu'ultra spécialiste. [...] Moi je suis vraiment venue défendre ce projet. (Étudiante, ENC, 2019)

Il va sans dire que des étudiants peuvent se voir offrir des contrats professionnels avant même la fin de leur cursus scolaire. Certaines compagnies de cirque « proposent d'intégrer dans leur spectacle des artistes [...] toujours en formation (sur scène le soir, à l'école le jour) » (Jacob, 2008, p.31). Ces expériences professionnelles à l'extérieur de l'école peuvent certes être formatrices, mais aussi énergivores pour les étudiants, alors impliqués dans plusieurs projets à mener de front.

Une chose qui a été compliquée c'est la mémorisation, parce qu'on utilisait des mêmes séquences pour un autre numéro, mais qui conduisaient à autre chose. [...] C'était vraiment compliqué de travailler sur ce projet et d'avoir aussi à créer un numéro différent. Je crois que le temps a été le problème le plus grand, mais aussi la mémoire et le stress. (Étudiante en mi-parcours, ENC, 2019)

Ces opportunités assurent néanmoins une visibilité supplémentaire de leur travail en plus de les amener à se familiariser avec l'univers professionnel, voire à faire le pont « entre lieux de formation et segments du marché susceptibles de se transformer à plus ou moins long terme en employeurs » (Jacob, 2008, p.32). Si certains étudiants peuvent ainsi se voir offrir des contrats avant même de terminer leur formation, il leur est toutefois conseillé d'attendre aux présentations de fin de programme avant d'accepter un contrat à plus long terme afin de profiter de cet événement-vitrine pouvant conduire à différentes propositions d'éventuels employeurs (Boutet-Lanouette et al., 2017).

### *S'investir dans des projets collectifs*

La présentation annuelle des numéros des finissants est loin d'être la seule possibilité de valorisation de leur travail. Les différents programmes d'études sont conçus de manière à ce que les étudiants collaborent avec des metteurs en piste professionnels, en lien avec la création d'un spectacle original ou d'une reprise de répertoire, et fassent ainsi valoir leur potentiel auprès du grand public et du milieu artistique. Ces expériences collectives incitent les étudiants à s'adapter aux directives d'un metteur en piste et aux conditions environnantes. Par exemple, une étudiante se spécialisant en roue Cyr fut amenée à travailler avec une collègue d'une autre discipline de spécialisation.

Du coup, comment peux-tu adapter ça? Je trouve ça très intéressant tu vois; s'adapter aux circonstances. En plus pour ce spectacle, il y avait un sol qui n'était pas fait pour la roue parce que c'était glissant, alors ça ne tournait pas. Du coup, il fallait s'adapter à ces contraintes-là. (Étudiante, CNAC, 2018)

Pour d'autres apprenants, ces expériences de participation à un projet collectif peuvent être vécues plus difficilement. Ce fut par exemple le cas de deux étudiants qui se spécialisaient respectivement en trapèze ballant et en corde volante et qui, plutôt que de performer sur leurs agrès comme c'était le cas pour la plupart de leurs collègues, se voyaient imposer une nouvelle discipline.

C'était de la danse verticale en contre-poids. Ce n'était pas facile, par rapport à plein de choses. Ce n'était pas facile parce qu'on était moins intégrés dans le collectif. C'était difficile, parce qu'on était tout le temps à deux, tout le temps ensemble, accrochés, connectés par une corde qui tombe du mur. [...] C'est très frustrant parce que tu te poses des questions. Pourquoi je fais ma spécialisation] si elle n'est même pas utilisée? Si elle n'est pas demandée? Si ce n'est pas ce qu'on veut voir, si ce n'est pas ce qu'on peut travailler? Bien sûr, on sait que la corde volante et le trapèze ballant, ce n'est pas facile dans le monde du spectacle vivant, sauf si tu travailles avec une compagnie qui a un grand chapiteau. Mais on n'était pas les seuls à ne pas pouvoir faire sa spécialité. Les aériens étaient un peu restreints aussi parce qu'il n'y avait pas beaucoup de hauteur. (Étudiante, CNAC, 2018)

Parfois vécus de façon moins positive que d'autres, ces projets collectifs représentent néanmoins l'occasion pour les étudiants d'apprendre à « se plier aux exigences spécifiques du projet » (Jacob, 2008, p.24), comme ils seront amenés à le faire à différents temps de leur carrière. Ils apprennent alors à délaissier la satisfaction individuelle pour le bien collectif.

Je suis contente de l'avoir fait et d'avoir vécu l'expérience. Ça me fait comprendre que je suis capable de m'adapter. Que mon corps a des capacités pour d'autres choses. Je trouve aussi que c'est un super spectacle de l'extérieur. J'aurais bien aimé le regarder! (Même étudiante, CNAC, 2018)

Les projets collectifs font ainsi vivre aux étudiants une relation d'artiste à artiste auprès d'un metteur en piste invité ainsi que de collègues aux différentes expertises, et ce, en profitant d'un « filet de sécurité » (Villeneuve, 2014, p. 63)

que représente le contexte pédagogique. Ces derniers se préparent ainsi à intégrer le marché professionnel qui exige

de collaborer et de contribuer au développement de nouvelles œuvres de cirque. Ils peuvent également travailler à créer leurs propres spectacles en solo ou en duo, ou travailler avec un groupe d'autres diplômés pour former de nouveaux petits collectifs de cirque. (Burtt et Lavers, 2017, traduction personnelle, p.144)

Les apprenants-artistes, en plus de profiter d'une variété de « fenêtres » sur le milieu professionnel en évoluant au contact d'une diversité de formateurs, prennent ainsi part à de nombreux projets de création et d'interprétation scénique sous forme de numéros et de spectacles collectifs au sein desquels ils peuvent être amenés à mettre – habituellement – à profit leur expertise disciplinaire. Ils sont sensibilisés et préparés au milieu professionnel au sein duquel

une très large frange du secteur n'a besoin que de numéros. Et les consomme sans état d'âme. Pour quelques autres, il s'agit plutôt d'acquérir des individus polyvalents susceptibles d'intégrer n'importe quelle forme collective et d'en assurer la diversité. [...] La notion de disponibilité s'interprète ici à plusieurs niveaux : que ce soit la possibilité physique ou mentale d'accepter de s'effacer au profit de la construction d'une image globale, de se mettre au service d'une vision subjective où l'individu est un élément parmi d'autres dans l'élaboration d'un tableau ou d'une séquence. (Jacob, 2008, p.24)

Il est à noter que les institutions de formation ne manquent pas de promouvoir le travail de leurs finissants, sachant que le milieu professionnel les observe « non plus simplement avec curiosité mais bien avec un intérêt croissant pour les nouveaux « produits » façonnés par des années d'apprentissage, de recherche et d'évaluation » (Jacob, 2008, p. 23). Cette promotion, sous forme d'invitation aux professionnels du milieu, de captations et de diffusions de photos et vidéos, de même que d'un soutien à la création d'outils promotionnels par les étudiants contribue d'autant plus à l'entrée des nouvelles générations d'artistes sur le marché professionnel (Boutet-Lanouette et al., 2017).

### ***Bénéficiaire de formations complémentaires dans le milieu artistique***

À l'instar de plusieurs domaines de formation qui proposent aux étudiants de s'exercer aux pratiques de leur profession en fonction d'un certain nombre de « stages » en contexte de travail, les apprenants circassiens profitent aussi de possibilités de socialisation professionnelle à l'extérieur des murs de l'école. Au CNAC, par exemple, plusieurs intervenants externes enseignent des classes de maître dans le cadre de la Formation tout au long de la vie [FTLV] ouverte à la communauté artistique professionnelle. Selon les possibilités de formation pertinente au cheminement des étudiants, ceux-ci peuvent être exemptés de certaines séances de cours pour profiter de ces temps de formation complémentaire leur permettant d'approfondir leurs apprentissages auprès du spécialiste qui en dispense l'enseignement, mais aussi des autres participants, membres du milieu

artistique professionnel. À l'École nationale de cirque, ces possibilités de « stage », à même la province ou à l'extérieur des frontières, sont

vraiment du cas par cas avec les opportunités qui se présentent. Disons qu'il y a un élève qui trouve une occasion de faire un stage, on peut toujours appliquer et faire une demande [...] même si c'est en plein milieu du parcours académique et de la session. (Enseignante, ENC, 2020)

Ces possibilités d'approfondissement complémentaire à leur programme de formation peuvent grandement enrichir leur parcours en plus de donner lieu à de nouvelles possibilités de socialisation et d'intégration professionnelle.

### ***Participer à des échanges étudiants et à des festivals***

L'ouverture à d'autres contextes permettant d'enrichir les expériences de professionnalisation peut également faire référence à un échange scolaire en fonction duquel des étudiants partent à l'étranger afin de s'intégrer, pendant quelques jours, à un autre quotidien, voire à un projet collectif avec des membres de l'institution d'accueil. « C'est génial! C'est tellement formateur! » affirmait un étudiant qui avait participé à la collecte de données au CNAC en 2018 et que j'ai recroisé à l'ENC en 2019 alors qu'il participait à un échange étudiant.

C'est d'apprendre par comparaison. Comment est-ce que c'est différent à notre école? C'est aussi de développer des contacts qui durent après la formation. [...] Dans le monde du cirque, il y a des liens qui se font et qui se maintiennent avec les médias sociaux et tout ça. Everybody knows everybody. Donc, c'est important de pouvoir voir le travail des autres. (Enseignante, ENC, 2020)

Ces expériences d'exploration d'un nouveau contexte, de nouvelles manières de travailler et de réseautage international furent relevées par des diplômés comme étant un élément particulièrement bénéfique quand vient le temps de se familiariser avec l'idée de travailler à l'étranger et de s'outiller en ce sens. Des diplômés ont d'ailleurs insisté sur la pertinence de multiplier ces possibilités d'échanges étudiants afin d'optimiser la préparation au marché du travail à l'échelle internationale (Boutet-Lanouette et al., 2017).

Une autre forme de mobilisation étudiante se veut la participation à des festivals de cirque. Au sein des différentes écoles, des étudiants peuvent être sélectionnés afin d'aller présenter un numéro dans un festival, ce qui assure une visibilité internationale pour l'artiste en voie de diplomation ainsi que pour l'école qu'il représente. Il s'agit d'une occasion idéale pour aller à la rencontre du milieu professionnel actuel et des finissants d'autres écoles qui contribueront au cirque de demain : « On peut rencontrer plein d'autre monde des autres écoles. [...]. Ça donne l'occasion de voir plein d'autres styles de cirque ou des numéros, d'établir des contacts » (Enseignante, ENC, 2020). En y rencontrant des personnes provenant d'autres contextes de formation ainsi que des artistes œuvrant dans le milieu professionnel, l'étudiant peut se sentir « sur le terrain » (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.141) et donc y avoir « un avant-goût de ce qui

l'atten[d] sur le marché du travail » (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.141). Ce faisant, il devient aussi possible de « voir la participation à un festival un peu comme un «stage» parce que ça rassemble l'ensemble du milieu professionnel » (Enseignante, ENC, 2020).

Cette autre forme de mobilisation étudiante, bien qu'elle ne soit pas proposée à tous les étudiants, contribue « à leur préparation pour le travail outrefrontière à la fin de leurs études » (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.142). L'ensemble des différentes expériences de socialisation professionnelle vécues à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école participent ainsi à la singularité de ce type de formation, où l'apprenant se définit en tant qu'artiste en relation avec ce qui existe.

On apprend quand on est en relation avec les autres. On apprend ce qu'on valorise comme artiste, comme créateur, comme interprète, en voyant souvent ce que les autres font et comment les autres systèmes fonctionnent. C'est comme ça qu'on trouve sa place. (Enseignante, ENC, 2020)

### ***Profiter d'initiatives d'insertion professionnelle respectives aux différentes institutions***

Si les expériences de professionnalisation jusqu'à maintenant abordées sont offertes au sein des deux institutions où s'est tenue l'étude, il importe aussi de considérer les initiatives d'intégration du milieu artistique uniques dans chaque institution. Au CNAC, le spectacle de fin d'année s'inscrit dans une cellule d'insertion professionnelle [CIP] et est spécifiquement pensé de manière à servir de transition entre la fin des études et l'entrée dans la profession d'artiste de cirque (CNAC, 2018). En plus du travail de création conduisant à offrir des représentations au grand public à même le cirque en dur du CNAC, une phase d'exploitation invite les finissants à vivre une tournée sur le territoire national. Cette expérience de tournée permet à ces jeunes artistes de se confronter à de larges publics, ainsi qu'aux professionnels et à la critique. Ils sont alors « placés en position d'interprètes créatifs, dans des conditions proches de leur réalité future, encadrés par une équipe artistique et technique professionnelle » (CNAC, 2018, np).

Du côté de l'ENC, le spectacle des finissants auquel est convié le grand public prend place à la TOHU, « seul diffuseur spécialisé en cirque contemporain en Amérique du Nord » (TOHU, 2021, np) dont le bâtiment est à proximité de l'établissement de formation. Les artistes émergents investissent donc ce lieu culte de la scène professionnelle circassienne. Certains d'entre eux peuvent également recevoir le soutien du Centre de recherche, d'innovation et de transfert en arts du cirque [CRITAC], associé à l'ENC, en prenant part à un

programme d'insertion professionnelle complémentaire de courte durée qui prend la forme d'un atelier de recherche et de création et qui permet à de jeunes diplômés ou des étudiants avancés de participer à un projet de création sous la direction d'un metteur en piste. (Boutet-Lanouette et al., 2017, p.95)

C'est ainsi qu'un étudiant qui terminait sa dernière année de formation se réjouissait de s'être engagé dans un projet d'entraînement, de recherche et d'expérimentation, soutenu par le CRITAC, afin de travailler avec un collègue sur le développement d'une nouvelle discipline : le trampo-mât. Ce temps d'exploration et de création financièrement soutenu représentait pour lui une transition idéale entre la fin de sa formation et de futurs contrats au sein de compagnies professionnelles.

#### MIEUX COMPRENDRE LES EXPÉRIENCES DE PROFESSIONNALISATION À LA LUMIÈRE DE LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ

Donnant lieu à une variété d'expériences de professionnalisation, la formation supérieure en cirque a été étudiée sous l'angle de la théorie de l'activité. Cette dernière invite à porter un regard systémique sur les expériences vécues qui sont dynamisées par les interactions entre les différentes composantes de la situation, reprises ici-bas en guise de synthèse.

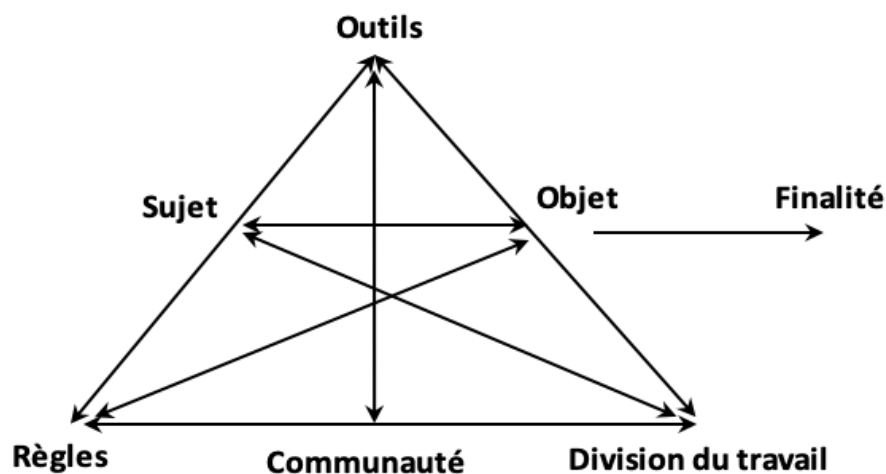


FIGURE 2. Reprise de la version simplifiée et traduite de la figure d'Engeström (1987, p. 78) accompagnée ici-bas d'une synthèse de chaque composante au regard de la présente étude

1. Le **sujet** correspond au point de vue à partir duquel le système d'activité est principalement étudié, soit à celui de l'étudiant vivant des expériences de professionnalisation.
2. La **communauté** se compose des autres personnes directement ou indirectement concernées par ces expériences ainsi que le public pouvant apprécier leurs présentations (communauté institutionnelle, familiale, artistique professionnelle et générale).



3. L'**objet** précise les objectifs établis au sein du cours et réfère au fait de
  - se définir en tant qu'artiste
  - interagir avec une diversité de personnes aux différents statuts
  - s'adapter à une variété de situations et d'interactions
  - vivre différentes formes de socialisation professionnelle
  - se faire valoir au sein du milieu artistique
  - profiter de l'établissement de contrats (actuels et futurs)
  
4. Les **outils** médiatisant le rapport entre le sujet et l'objet renvoient aux :
  - multiples projets de création et d'interprétation, individuels et collectifs
  - pairage entre étudiants et formateurs ou artistes professionnels
  - échanges étudiants, stages et/ou classes de maître complémentaires à leur formation
  - festivals et projets (contrats) externes à l'école
  - présentations des numéros disciplinaires
  - travail de promotion des étudiants et de leurs performances par les institutions de formation (invitation aux représentations; diffusion de photos/vidéos; soutien à la création d'outils promotionnels)
  - spectacle professionnel (adressé au large public à la TOHU pour les finissants de l'ENC/ au cirque en dur du CNAC)
  - tournée nationale (CNAC)
  - programme d'insertion professionnelle complémentaire sous forme d'atelier de recherche et de création (ENC/CRITAC)
  
5. Les **règles** correspondent aux manières d'agir et d'interagir entre le sujet et la communauté (autres étudiants, formateurs, membres du milieu artistique et du public) permettant à l'étudiant d'évoluer en côtoyant les autres, la différence et la performance.
  
6. La **division du travail** au regard des objectifs établis conduit à la responsabilisation de l'artiste en formation en fonction de chacune des interactions et de chacun des projets vécus.
  
7. La **finalité** ou la vision plus grande vers laquelle s'oriente l'objet renvoie à l'intégration du milieu professionnel artistique par les finissants.

En cirque comme en arts de la scène de manière générale, le diplôme d'études n'est pas garant ni nécessaire à la carrière d'artiste. Il importe alors d'autant plus pour les étudiants de profiter de chaque expérience de socialisation professionnelle durant leur parcours en ce que « l'entrée dans le métier est davantage vécue comme une succession d'opportunités professionnelles qui permettent d'accéder à un univers artistique valorisé » (Garcia, 2014, p. 386). Contrairement à bien des domaines de formation, ce n'est pas la fin du programme d'études qui marque

l'entrée dans la profession, mais cette accumulation d'expériences qui contribuent à définir leur identité d'artistique, à comprendre le milieu professionnel et à y développer des réseaux. Il n'est alors pas étonnant de constater l'anxiété qui peut être vécue par bon nombre d'étudiants, et ce, dès le début de leur formation qui est étroitement liée au milieu professionnel qu'ils visent intégrer.

Quand je suis arrivé ici, c'était quelque chose; je bloquais devant chaque personne. Je trouvais tout le monde incroyable. T'es obligé de les regarder parce que c'est juste incroyable. (Étudiant, ENC, 2019)

Moi, j'ai eu besoin de légitimer le fait d'avoir été prise à l'école. (Étudiante, CNAC, 2018)

Je suis arrivée et je pense que j'étais vraiment stressée et gênée. On ne connaît pas les gens qui sont autour. On ne sait pas qui a une influence. [...] Des fois, on oublie qu'on est ici pour apprendre. On se met de la pression parce qu'on pense que les gens s'attendent de nous qu'on soit super performant. (Étudiante, ENC, 2020)

Bien que ces contextes de professionnalisation soient ainsi associés à de fortes réputations basées par le niveau technique, la polyvalence et la capacité d'adaptation des étudiants qui y sont formés (Boutet-Lanouette et al., 2017), il ne faut pas oublier qu'il s'agit, avant tout, de contextes de formation.

Il a fallu que je me casse un bras pour réaliser cette chose : quand on arrive à l'école, on sent cette vulnérabilité d'être le meilleur étudiant. C'est très important que je rende l'école fière, que l'école soit fière de moi. Puis, j'ai commencé l'école comme ça et ça a très, très mal tourné. J'étais très malheureux. Ça ne m'a rien apporté et je me suis rendu compte que, si j'étais ici, c'était pour me former, moi. (Étudiant, ENC, 2019)

Si les performances extraordinaires qu'ils donnent à voir en termes de produits peuvent déjà être appréciées par le milieu artistique, voire s'inscrire sur la scène contemporaine, il ne faudrait pas minimiser l'importance accordée au processus d'apprentissage, ce qui fut souligné par une majorité d'étudiants ayant participé à la recherche.

## CONCLUSION

Bien qu'aucun diplôme, brevet ou titre ne soit nécessaire au métier d'artiste, le passage dans une école supérieure est une porte d'entrée privilégiée en ce que les programmes d'études sont conçus pour faire vivre une diversité d'expériences professionnalisantes conduisant à intégrer le milieu artistique. Les étudiants y approfondissent la maîtrise de leur corps et de leur art tout en étant confrontés à de multiples situations et interactions, à l'instar de ce qu'ils seront appelés à vivre dans le milieu professionnel. Cette recherche qualitative interprétative, appuyée sur le concept d'expérience et sur la théorie de l'activité, a permis de comprendre ce type de formation comme un système d'activité collective qui se veut complexe et formé de différentes composantes dont les interactions façonnent

les expériences de professionnalisation. Le fait de travailler auprès de gens issus de ce milieu, et même encore influents au sein de celui-ci, permet aux étudiants de mieux le comprendre et de s'y préparer. Ces derniers y poursuivent donc leurs apprentissages tout en faisant valoir leurs capacités et leur potentiel en prenant part à une variété de projets en fonction de différents types d'accompagnement. Dès leur entrée en formation, ils apprennent à interagir, à s'adapter et à tirer profit de ces expériences afin d'évoluer et de se singulariser en tant qu'artistes. Loin d'être de tout repos, ce cheminement représente une passerelle grandement valorisée où plusieurs remettront les pieds au fil du temps, cette fois en tant que formateurs, afin de contribuer à l'épanouissement de futures générations et, ce faisant, à une scène en constante évolution.

## RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 26-37.
- Boutet-Lanouette, M., Jobin-Lawler, A., Barlati, A.-K. et Villeneuve, M. (2017). *Aujourd'hui le collégial, demain le monde : Étude sur la préparation des étudiants du collégial pour le travail à l'étranger*. Rapport de recherche du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques de l'Association des collègues privés du Québec réalisé par le Campus Notre-Dame-de-Foy et l'École nationale de cirque.
- Burt, J. et Lavers, K. (2017) Re-imagining the development of circus artists for the twenty-first century. *Theatre, Dance and Performance Training*, 8(2), 143-155.
- Centre national des arts du cirque. (2018). *La cellule d'insertion professionnelle*. Récupéré de <https://cnac.fr/article/381-La-cellule-d-insertion-professionnelle-CIP>
- Chouinard, N. (2001). La formation professionnelle de l'acteur : adaptation à la réalité ou moteur de changement? Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 99-112). Québec, Canada : Québec Amérique.
- Cohn, D. et Di Liberti, G. (2012). Expérience : Introduction. Dans D. Cohen et G. Di Liberti (dir.), *Esthétique : Connaissance, art, expérience* (p. 281-296). Paris, France : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Denoux, S. et Eneau, J. (2013). La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 46(4), 23-45.
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). New York, NY : The Berkley Publishing Group. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. New York, NY : The Berkley Publishing Group.)

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Etienne, R., Vinet, J. et Vitali, J. (2014). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque?* France : HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714737>
- Garcia, M-C. (2014). Artistes de cirque contemporain. Représentations sociales et pratiques. *Revue française de sociologie*, 55(2), 386-388. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2014-1-page-229.htm>
- Herman, Z. (2009). *MIROIR02 : Analyse des compétences clés des artistes de cirque professionnels*. Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC).
- Jacob, P. (2008). *MIROIR01–Partie 1 : L'artiste de cirque aujourd'hui : Analyse des compétences-clés*. Fédération Européenne des Écoles de Cirque Professionnelles (FEDEC).
- Legendre, F. (2014). La transmission de la gestion du risque dans les écoles supérieures de cirque en France. « Dossier La transmission du métier », *SociologieS*, Récupéré de <http://journals.openedition.org/sociologies/4554>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2<sup>e</sup> éd.)*. Paris, France : Armand Colin.
- Rantisi, N. M. et Leslie, D. (2015). Significance of Higher Educational Institutions as Cultural Intermediaries : The Case of the École nationale de cirque in Montreal, Canada. *Regional Studies*, 49(3), 404417. Récupéré de <https://doi.org/10.1080/00343404.2013.822965>
- Salaméro, E. et Haschar-Noé, N. (2012). De l'institutionnalisation d'une forme culturelle à la structuration de l'espace de formation professionnelle : Le cas du cirque en France. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 49(2), 151172. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2011.01288.x>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L., *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Sévigny, R. (2003). Expérience. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p.128-133). Ramonville-Saint-Agne, France : Érès.
- Skelling Desmeules, M-E. (2017). *Une finalité commune au travail du corps : l'étude des expériences de formation de l'acteur au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement*. (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa, Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35821>
- Steiger, A. (2001). Le jeu comme transparence. Dans J. Féral (dir.), *Les Chemins de l'acteur : Former pour jouer* (p. 113-122). Québec, Canada : Québec Amérique.
- TOHU (2021). Accueil : Mission de la TOHU. Récupéré de <https://tohu.ca/fr/mission/mission-de-la-tohu>
- Villeneuve, L. (2014). Enseigner une « gymnastique d'ouverture à l'autre » : pour la transmission d'un art vivant. *L'Annuaire théâtral : revue québécoise d'études théâtrales*, 55, 59-72.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation (Note de synthèse). *Savoirs*, 17, 11-38.
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, 72, 71-87.

MARIE-EVE SKELLING DESMEULES est professeure au Département des arts, des lettres et du langage de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle a également enseigné pendant 11 ans à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Passionnée par les arts de la scène et leur enseignement, elle a d'abord fait la formation de l'acteur à l'École supérieure de théâtre (UQÀM) avant de poursuivre en éducation artistique à l'Université d'Ottawa et de faire un postdoctorat en études circassiennes à l'Université Concordia. Ses travaux de recherche visent principalement à mieux comprendre les expériences d'enseignement et d'apprentissage dans différents contextes de formation en théâtre, en cirque et en danse. Elle est vice-présidente de la Société québécoise d'études théâtrales (SQET) et membre du comité directeur du Groupe de recherche en enseignement du théâtre (GRET). [Marie-Eve\\_Skelling@uqac.ca](mailto:Marie-Eve_Skelling@uqac.ca)

MARIE-EVE SKELLING DESMEULES is a professor in the Department of arts, letters, and language at the Université du Québec à Chicoutimi. She also taught for 11 years in the Faculty of Education at the University of Ottawa. Passioned by the performing arts and their teaching, she first trained as an actor at the École supérieure de théâtre (UQÀM) before going on to study arts education at the University of Ottawa and completing a postdoctoral degree in circus studies at Concordia University. Her research focuses on gaining a better understanding of teaching and learning experiences in different training contexts in theatre, circus, and dance. She is vice-president of the Société québécoise d'études théâtrales (SQET) and a member of the Groupe de recherche en enseignement du théâtre (GRET). [Marie-Eve\\_Skelling@uqac.ca](mailto:Marie-Eve_Skelling@uqac.ca)

# LA THÉORIE DE L'ENQUÊTE DE JOHN DEWEY COMME MODÈLE D'ANALYSE DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DU SUJET EN SITUATION DE TRAVAIL

JORIS THIEVENAZ *Université Paris-Est Créteil Val de Marne - Lirtes*

**RÉSUMÉ.** En partant du constat que l'intelligibilité des processus qui participent à la professionnalisation du sujet par et dans l'activité constitue un enjeu scientifique et social majeur, cet article propose d'étudier en quoi la théorie de l'enquête de John Dewey est susceptible d'enrichir les cadres d'analyse mobilisés pour étudier ce phénomène. Il s'agit de montrer dans quelle mesure cette approche psycho-philosophique de l'expérience, élaborée au début du XXe siècle, constitue une approche heuristique pour comprendre les rapports entre travail et formation du sujet par et dans l'activité.

JOHN DEWEY'S THEORY OF INQUIRY AS A MODEL FOR ANALYZING THE  
PROFESSIONALIZATION PROCESSES OF THE INDIVIDUAL IN A WORK SITUATION

**ABSTRACT.** Recognizing that the intelligibility of the processes involved in the professionalization of the individual through and within the activity constitutes a major scientific and social issue, this article proposes to study how John Dewey's theory of inquiry is likely to enrich the analytical frameworks used to study this phenomenon. The aim is to show to what extent this psycho-philosophical approach to experience, developed at the beginning of the 20th century, constitutes a heuristic approach to understanding the relationship between work and the training of the individual through and within the activity.

La compréhension des processus qui participent à la professionnalisation du sujet *par et dans* l'action constitue un enjeu pour la recherche comme pour les acteurs sur les terrains de l'éducation et de la formation. Malgré les nombreuses publications qui associent préoccupations sociales, économiques et scientifiques, force est de constater que les outils théoriques pour en rendre compte demeurent toujours à explorer au regard des évolutions rapides des sociétés contemporaines. Aucune approche conceptuelle de la professionnalisation ne suffit en soi pour approcher les multiples dimensions étudiées et les modèles d'intelligibilité susceptibles d'être mobilisés de façon transversale, transposable et praxéologique (Albero et Brassac, 2013) s'avèrent peu nombreux. Le défi consiste donc à

prendre appui sur une théorie robuste et généralisable à toutes sortes de terrains, d'objets, et de situations.

Dans cette perspective, cette contribution propose d'explicitier en quoi la *Théorie de l'enquête* de John Dewey (1938/2006) constitue un modèle d'intelligibilité des rapports entre travail, formation et professionnalisation. Il s'agit de montrer de quelle manière il est possible, à l'aune de cette approche pragmatiste de l'expérience, de documenter les phénomènes et les situations qui concourent plus spécifiquement à la professionnalisation du sujet selon une *logique de l'action* (Wittorski, 2007, 2008).

Une première partie de l'article précise dans quelle mesure la question de la professionnalisation des acteurs peut être traitée selon une approche par l'analyse de l'activité des sujets en situation de travail. Une seconde partie présente les fondements et les principes de la théorie de l'enquête développée par John Dewey. Une troisième et dernière partie montre ce en quoi ce cadre d'analyse constitue un modèle heuristique pour étudier plus largement les rapports entre travail, apprentissages et professionnalisation.

#### 1. ABORDER LA QUESTION DE LA PROFESSIONNALISATION SELON UNE APPROCHE PAR L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

La notion de *professionnalisation* et la problématique qu'elle recouvre structurent nombre de débats et de travaux sur le terrain de l'éducation et de la formation. Dans un contexte social et économique marqué par la raréfaction du travail, les phénomènes de concurrence entre acteurs qui en résultent ou encore les luttes de reconnaissance *intra* ou *inter*-professionnels, l'enjeu est de mieux comprendre les processus par lesquels se façonnent et se font reconnaître les connaissances propres aux individus et aux groupes professionnels.

Au même titre que les notions d'*expérience*, de *compétence* ou de *savoirs*, le terme *professionnalisation* ne peut être utilisé dans une perspective de recherche sans faire l'objet d'un processus de distanciation et de redélimitation. En tant que notion polysémique, particulièrement chargée de représentations diverses en relevant de la *sémantique de l'action* (Barbier, 2000), elle ne peut être reprise en tant que telle comme catégorie d'analyse. Son emploi dans une perspective de recherche suppose donc qu'un travail de conceptualisation soit opéré à son propos : « les constructions en sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions du second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions faites par les acteurs sur la scène sociale » (Schütz, 1987/2008, p. 79).

L'enjeu consiste à produire cette construction conceptuelle de *second degré* dans une perspective d'intelligibilité des processus qui participent à la formation du sujet en situation de travail. Il s'agit pour cela de distinguer différentes dimensions que recouvre la notion, ainsi que les différents registres d'analyse susceptibles d'être mobilisés pour en rendre compte.

### 1.1 Différents registres d'analyse pour rendre compte des processus de professionnalisation

De la même façon qu'il n'est pas pertinent en recherche d'utiliser le terme *expérience* d'une manière générale, tant il recouvre des réalités multiples (Thievenaz, 2019a), il n'est pas non plus adéquat d'employer celui de *professionnalisation* sans délimitations préalables. Sans procéder à des découpages arbitraires et sans adopter une posture surplombante vis-à-vis des discours courants, il s'agit plutôt d'étudier, dans leur singularité, des processus souvent confondus. Ainsi, trois types<sup>1</sup> de réalités peuvent être différenciées aux échelles *macro*, *meso* et *micro*.

*La professionnalisation en tant que création d'une profession (échelle macro)*. Il s'agit dans ce cas de rendre compte de la manière dont un groupe professionnel parvient à s'imposer dans l'espace social en faisant reconnaître « la légitimité de son objet ou son utilité sociale, la validité de son expertise, la justesse de son système de références normatives et axiologiques » (Aballéa, 2004, p. 208). Ce qui est en jeu, c'est la compréhension des mouvements selon lesquels un groupe professionnel parvient à s'imposer sur le plan législatif, économique ou juridique, etc. C'est notamment l'objet privilégié de la sociologie des professions qui interroge ce phénomène au prisme du concept de *licence* pour désigner le fait qu'« un métier existe lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître la licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services » (Hugues, 1960/1996, p. 99). Cette échelle d'analyse des phénomènes de professionnalisation peut ainsi être qualifiée de *macro* dans la mesure où il s'agit de rendre compte de la démarche socio-historique par laquelle apparaît et s'établit une profession.

*La professionnalisation en tant qu'élaboration de programmes, dispositifs et institutions de formation (échelle meso)*. L'effort selon lequel un groupe professionnel tente de se constituer en tant que *profession* passe également par la formalisation et l'institutionnalisation de contenus, programmes et environnements par lesquels les acteurs sont formés à l'exercice d'un métier : « Le niveau méso institutionnel correspond à une traduction de la professionnalisation construite sur un plan macro, dans des dispositifs de formation initiale ou continue, indispensables à la mise en action des dynamiques historiques de professionnalisation » (Roquet, 2012, p. 86). La construction de ce qui est couramment nommé *professionnalité* ou *identité professionnelle* suppose l'élaboration d'organisations de l'activité ayant pour but de socialiser des individus à l'exercice et à la culture d'un métier. Au-delà des corpus de savoirs, des principes et des méthodes qui structurent effectivement les enseignements dispensés, il s'agit sous cet angle de rendre compte de l'articulation entre trois dimensions couplées de *ce qui fait dispositif* (Albero, 2010) selon de telles finalités : *l'idéal* sous-tendu d'une *logique épistémologique* de l'activité reposant à la fois sur des connaissances, des représentations et des valeurs; *le fonctionnel de référence* sous-tendu d'une *logique instrumentale* de l'activité qui l'oriente, l'ajuste, en évalue l'efficacité; *le vécu* sous-tendu d'une *logique inter-subjective* et existentielle de l'activité qui lui donne sens au regard



des visées, souhaits, préférences des acteurs (individuels et/ou collectifs). Cette échelle *meso* de l'analyse des processus de professionnalisation a ainsi pour enjeu d'approcher les *dimensions stratégiques* (Albero, 2010.) au regard de l'intention de transmission d'un corpus de savoirs, de valeurs ou d'un sentiment d'appartenance à une classe de population donnée (jeunes, apprentis, néo-professionnels, demandeurs d'emploi, etc.).

*La professionnalisation en tant que développement des acteurs par et dans l'activité (échelle micro)*. Ce qui est pris comme objet d'analyse est, dans ce cas, le développement professionnel des individus *dans et par* l'activité de travail. Il s'agit de mettre au jour « les systèmes d'action que les individus mettent en œuvre et les résultats et effets qu'ils produisent sur eux (analysables en termes de process d'action (compétences), d'identités, de savoirs, de connaissances et de capacités » (Wittorski, 2008, p. 81). Sont alors étudiés les conditions, situations, processus par lesquels les sujets développent des capacités et des connaissances dans le flux de l'activité. L'étude des phénomènes de professionnalisation des acteurs rejoint alors une question centrale qui est celle de la *formation*<sup>2</sup> des sujets en situation de travail. Cette échelle d'analyse sous-tend la compréhension des mécanismes de maturation des sujets tout au long de leur vie professionnelle. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux conduits (Thievenaz, 2012, 2013, 2014, 2017, 2019a/b) et que sont traités les rapports entre travail, formation et professionnalisation dans cette contribution.

L'omniprésence de la *rhétorique de la professionnalisation* dans l'espace social sous-tend plusieurs dimensions et dynamiques. Il s'agit par conséquent de préciser le type de processus pris pour objet d'étude, ainsi que l'échelle d'analyse adoptée pour en rendre compte, afin de désigner plus précisément l'espace du réel à propos duquel le chercheur considère pertinent de produire de la connaissance lorsqu'il mobilise le terme de *professionnalisation*.

Dans cette contribution, l'analyse porte, non pas sur la manière dont un groupe professionnel se constitue (échelle macro) ou met en place un ensemble de *dispositifs* d'entrée dans le métier et de socialisation (échelle meso), mais sur la compréhension des situations et des processus selon lesquels les acteurs enrichissent leur expérience *par et dans* l'exercice du travail (échelle micro). Cette centration de l'étude sur les transformations incidentes qui surviennent dans le flux de l'action suppose de se référer à une approche par l'analyse de l'activité.

### *1.2 L'analyse de l'activité pour étudier les processus selon lesquels l'acteur se forme par et dans le travail*

L'intelligibilité des processus par lesquels le sujet apprend et se transforme *par et dans* l'activité de travail suppose d'approcher au plus près des situations professionnelles pour comprendre selon quels processus et quelles séquences d'activité l'acteur est appelé à enrichir son répertoire de connaissances et, plus largement, à se *former* en tant que sujet. C'est à partir de ce constat que, depuis

une quarantaine d'années, se déploie dans l'espace francophone<sup>3</sup> une tradition scientifique en Sciences de l'éducation et de la formation : l'approche par l'analyse de l'activité (Albero et Guérin, 2014; Barbier et Durand, 2003; Mayen, 1997; Pastré, 1992, 2011; Thievenaz, 2019a). Étayés par les apports de la psychologie et de la sociologie du travail, de la philosophie et de l'ergonomie cognitive, différents courants de recherche visent à rendre compte du vécu intersubjectif de l'acteur en situation de travail, ainsi que des retentissements expérientiels de ce vécu. Une distinction est pour cela opérée entre les intentions des acteurs ou dispositifs de formation mis en place (plus ou moins intégrés au travail), tels qu'ils sont affichés ou attendus par l'organisation et les processus en acte selon lesquels s'acquièrent de nouvelles formes de connaissances chez le sujet dans la réalisation d'une tâche. Au-delà des différentes façons de définir et d'approcher l'apprentissage selon l'ancrage théorique choisi, un postulat fait consensus : l'activité est approchée selon une double dimension, un versant *productif* (biens ou services) et un versant *constructif* par lequel le sujet apprend et se développe en produisant. Si le travail est une activité contrainte et soumise à rémunération<sup>4</sup>, il est également l'occasion pour le sujet de se construire en produisant :

Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, tête et mains, il les met en mouvement, afin de s'assimiler des matières en leur donnant une forme utile à sa vie. En même temps qu'il agit par ce mouvement sur la nature extérieure et la modifie, il modifie sa propre nature, et développe les facultés qui y sommeillent. (Marx, 1867/1969, p. 180)

C'est à partir de ce constat qu'une pluralité de courants se réclamant d'une approche par l'activité ou par l'analyse du travail se sont développés dans le domaine de la formation des adultes. Comprendre comment un professionnel apprend *sur le tas* et en dehors de tous dispositifs d'accompagnement revient à prendre en considération la dimension *constructive*<sup>5</sup> de l'activité professionnelle :

En même temps qu'ils transforment le monde extérieur en agissant sur lui, ils se transforment eux-mêmes. C'est pourquoi leur être est déterminé par leur activité, elle-même conditionnée par le niveau de développement de ses moyens et de formes de son organisation [...] En développant leur production matérielle et leurs rapports matériels, ils transforment, avec cette réalité qui leur est propre, et leur pensée et les produits de leur pensée. (Leontiev, 1972, p. 23-24)

Analyser en quoi le travail est source d'apprentissages pour celui qui le met en œuvre suppose de se rapprocher au plus près du vécu de l'acteur pour comprendre les processus intellectifs qu'il met en œuvre dans l'accomplissement d'une tâche et de repérer dans quelle mesure ils sont éventuellement porteurs d'apprentissages et de développement. Pour cela, plusieurs méthodes de recueils des matériaux et traces d'activités sont exploitées dans les travaux, en reposant sur quatre principes fondateurs : 1) l'observation des situations de travail dans leur dimension concrète et effective; 2) la réalisation d'entretiens avec différentes catégories

d'acteurs agissant dans la situation observée; 3) l'enregistrement vidéoscopique de séquences d'activités considérées comme critiques ou emblématiques; 4) la confrontation des sujets à ces séquences enregistrées de leur activité dans une intention d'explicitation du vécu de l'action (auto-confrontation). S'il prend des formes variées selon les terrains, les objectifs de la recherche et les cadres théoriques, ces principes récurrents forment un schéma d'analyse nommé OSEC (Observer, S'entretenir, Enregistrer, Confronter) (Thievenaz, 2019a).

Au-delà du choix de méthodes permettant d'étudier les processus de professionnalisation selon une approche par l'analyse de l'activité, un débat scientifique est actuellement ouvert sur les cadres théoriques susceptibles d'être mobilisés dans une telle approche. En dehors des références classiques aux travaux pionniers issus de la psychologie soviétique (en particulier, Galperine, 1966; Leontiev, 1972; Ochanine, 1978; Vygotski, 1934/1997) ou de la psychologie du développement (Piaget, 1974; Vergnaud, 1990), un enjeu consiste à explorer d'autres modèles théoriques adaptés à l'intelligibilité des rapports entre travail, apprentissage et formation. C'est précisément dans cette perspective à la fois théorique et épistémologique qu'une relecture des travaux de John Dewey est proposée dans son approche psycho-philosophique de l'expérience, et plus particulièrement de sa théorie de l'*enquête* (1938/2006) (Thievenaz, 2019a, b).

## 2. LES FONDEMENTS, PRINCIPES ET COMPOSANTES DU PROCESSUS D'ENQUÊTE

Les modèles ou cadres théoriques susceptibles d'être mobilisés pour étudier les situations et processus par lesquels le sujet apprend et se transforme en situation de travail sont à la fois nombreux et toujours à (re)découvrir. S'il existe quelques principes susceptibles d'être convoqués dans une telle approche, leur opérationnalisation n'est pas toujours aisée et malgré les multiples travaux consacrés au domaine, force est de constater que les outils théoriques pour en rendre compte demeurent toujours à enrichir.

Une option consiste pour cela non pas à créer de nouveaux concepts, mais à revisiter des travaux pionniers pour en tester l'opérationnalité sur le terrain des pratiques professionnelles. S'ils n'ont pas été forgés dans cette visée, leur relecture à l'aune des préoccupations actuelles se révèle heuristique pour comprendre les rapports entre travail, apprentissages, et formation.

C'est ainsi qu'une perspective de recherche a été ouverte depuis plusieurs années<sup>6</sup> visant à ré-explore le concept d'*enquête* (Dewey, 1938/2006) au prisme de la compréhension des rapports entre activité, apprentissages et construction de l'expérience en situation de travail. Ce modèle permet l'intelligibilité des processus selon lesquels l'individu, confronté à l'incertitude, tente d'ajuster son action selon son environnement. La dimension anthropologique<sup>7</sup> qu'il sous-tend permet d'éclairer les rapports étroits entre travail (réalisation d'une tâche orientée vers un objectif de production), l'apprentissage par le travail (élaboration de nouvelles ressources à l'occasion et pour les besoins de l'action)

et, en l'occurrence, les processus de professionnalisation (développement professionnel et enrichissement de l'expérience). Ces trois dimensions sont explorées au prisme des rapports entre discontinuité et adaptation du vivant à son environnement d'action.

### 2.1 Au fondement du concept d'enquête : une lecture biologique et adaptative de la construction du vivant

Au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, au carrefour de la biologie, de la psychologie, de la pédagogie, et de la philosophie, John Dewey élabore une approche originale de l'expérience. Si avec William James, Charles Sanders Peirce et George Herbert Mead, il est traditionnellement présenté comme une figure tutélaire du pragmatisme, il développe en revanche une conception singulière de la connaissance, basée sur le principe des rapports entre perturbation et restauration de l'équilibre dans la conduite de l'action. Selon cette lecture de l'expérience, c'est parce qu'à l'occasion de son vécu, l'humain rencontre des problèmes, des incertitudes et de l'inattendu, qu'il engage un effort à la fois cognitif, corporel et sensoriel visant à retrouver un degré d'équilibre suffisant dans la situation et, ce faisant, à élaborer de nouveaux savoirs utiles pour l'action. Ce type de démarche intellectuelle nommé *enquête* (« *inquiry* ») est défini comme : « La transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1938/2006, p. 169). Si le terme *enquête* peut prêter à confusion (du fait de son homologie avec l'activité du scientifique dont Dewey revendique la proximité), il est utilisé dans l'intention de décrire un processus à l'œuvre chez tous les humains, quel que soit leur âge, le but qu'ils poursuivent, leur degré d'expérience ou l'environnement dans lequel ils évoluent :

Les enquêtes entrent dans toutes les sphères de la vie et dans tous les aspects de ces sphères. Dans le cours ordinaire de l'existence, les hommes examinent; ils font intellectuellement le tour des choses, ils infèrent et jugent aussi « naturellement » qu'ils sèment et moissonnent, produisent et échangent des marchandises. En tant que mode de conduite, l'enquête peut être étudiée aussi objectivement que le sont ces autres modes de comportement. (Dewey, 1938/2006, p. 166-167)

Si les ancrages philosophiques de cette lecture du réel sont connus<sup>8</sup>, l'héritage de la pensée de Charles Darwin dans cette lecture de l'activité humaine est en revanche moins étudiée en tant que telle. Le hasard fait en effet que l'année de naissance de John Dewey (1859) correspond à l'année de publication d'un ouvrage dont la parution va opérer une révolution épistémologique dans l'histoire de la science : *L'Origine des espèces*. Comme en témoigne son ouvrage « *The Influence of Darwin on Philosophy* » (1915), la pensée de Dewey est fortement influencée par cette conception adaptative du vivant : « L'Origine des espèces a introduit un mode de pensée qui, à la fin, devait transformer la logique de la connaissance, et donc le traitement de la morale, la politique, et la religion » (Dewey, 1915/2016,

p. 19-20). L'idée selon laquelle l'évolution du vivant suppose des mutations permettant de s'ajuster aux fluctuations de l'environnement, est constitutive de la manière dont il formalise plus de vingt ans plus tard sa théorie de l'enquête :

La vie peut être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre. Les troubles sont d'autant plus sérieux et l'énergie requise pour les éliminer est d'autant plus grande (et demande souvent d'autant plus de temps) que l'organisme est supérieur. Cet état d'équilibre troublé constitue le besoin. Le mouvement vers sa restauration est la recherche et l'exploration [...] Un état de tension s'instaure qui est un état réel (non pas un simple sentiment) de malaise et d'instabilité organiques. Cet état de tension (qui définit le besoin) se transforme en recherche de ce qui restaurera l'équilibre. (Dewey, 1938/2006, p. 85)

C'est au prisme de cette dialectique entre perturbation et restauration d'équilibre que Dewey élabore une théorie de la connaissance dans laquelle l'humain élabore de nouvelles connaissances lorsqu'il rencontre des situations perturbées, inattendues, problématiques ou incertaines. L'activité d'enquête désigne le processus par lequel le sujet confronté à de l'indétermination s'engage dans une démarche de recherche visant à rétablir un rapport de continuité avec son environnement. Ce processus fondateur du vivant est considéré du point de vue de sa dimension fonctionnelle et homéostatique<sup>9</sup>, mais aussi expérientielle et épistémique. C'est parce que le sujet enquête au fil des situations perturbées ou inattendues qu'il rencontre, que celui-ci construit de nouvelles connaissances et accroît son expérience tout au long de la vie. La construction de l'expérience et la formation de l'être sont ici appréhendées au prisme de ce processus à la fois existentiel et vital selon lequel un organisme, confronté à de l'incertitude ou de la nouveauté, cherche à rétablir de la continuité dans l'expérience : « Les activités vitales impliquent la modification des énergies organiques et instrumentales. Ce fait organique préfigure l'apprentissage et la découverte » (Dewey, 1938/2006, p. 94). Un tel processus est présenté selon cinq étapes qui structurent l'acte de pensée-ajustement.

## 2.2 Le « schème universel de l'enquête »

La théorie de l'enquête est fondée sur le postulat selon lequel chaque sujet développe ses capacités de pensée et d'action dans la confrontation à des situations problématiques lors de diverses expériences (quotidiennes, familiales, intimes, professionnelles) dont l'incertitude et le doute qu'elles provoquent est à lever. Pour désigner ces formes d'investigations que réalise le sujet dans l'ordinaire de l'existence, Dewey (1938/2006) élabore le concept d'« enquête de sens commun » (p. 121). Il ne s'agit pas d'opposer les formes d'enquêtes conduites par le scientifique dans son laboratoire et celle d'autres types d'acteurs et professionnels, mais plutôt d'insister sur la dimension quotidienne de telles investigations :

Ce sont celles qui se présentent continuellement dans la conduite de la vie et l'organisation du comportement quotidien. Ce sont celles qui se présentent constamment dans le développement des jeunes quand ils apprennent à se

frayer un chemin dans les environnements physiques et sociaux dans lesquels ils vivent; elles se présentent et se représentent dans l'activité vitale de tous les adultes : fermier, artisan, spécialiste, légiste ou administrateur; citoyen, mari, femme, père ou mère. (Dewey, 1938/2006, p. 123)

La logique de l'enquête repose ainsi sur le postulat selon lequel l'humain est appelé à élaborer de nouvelles manières de pensée et d'agir lorsqu'à l'occasion de son vécu (réalisation d'une tâche, déplacement géographique, interaction avec autrui, émotion éprouvée devant une œuvre, etc.), il fait l'expérience du doute, de la confusion, de l'incertitude et du sentiment de déséquilibre qui l'accompagne. L'*indétermination* occupe ainsi un rôle à la fois central et premier. Cette logique de la connaissance est en effet présentée selon une série de cinq étapes qui constitue un « schème universel de l'enquête » (Dewey, 1938/2006, p. 170). Quel que soit le contexte, la nature de la perturbation ou les buts poursuivis par l'acteur, la démarche d'enquête relève d'un processus continu et progressif supposant : 1) l'émergence d'une situation indéterminée dans laquelle « nous doutons parce que la situation est intrinsèquement douteuse » (Dewey, 1938/2006, p. 170); 2) l'institution du problème qui consiste à « découvrir ce que sont le ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête » (Dewey, 1938/2006, p. 173); 3) la phase de détermination d'une solution possible au problème à l'occasion de laquelle « on se demande si elle convient fonctionnellement; si elle peut être le moyen de résoudre la situation donnée » (Dewey, 1938/2006, p. 175); 4) une étape nommée *raisonnement* qui renvoie au processus d'expérimentation de solutions du problème et à l'occasion de laquelle « on se demande si elle convient fonctionnellement; si elle peut être le moyen de résoudre la situation donnée » (Dewey, 1938/2006, p. 175); 5) le caractère *opérationnel des faits-significations* qui signifie que l'enquête se conclut lorsque la situation est déterminée et qu'à cette occasion une nouvelle *force opérative* (Dewey, 1938/2006, p. 179) est élaborée.

Dans les faits, cette présentation linéaire de l'enquête est à relativiser (Thievenaz, 2019a) car ce modèle d'analyse pour étudier les activités humaines suppose de rompre avec une tradition des *étapes* de la pensée pour rendre compte des phénomènes de répétition, de rétroaction et de superposition des composantes qui structurent le raisonnement.

Il est ainsi intéressant d'observer que les modélisations plus contemporaines pour rendre compte de l'activité humaine au prisme des rapports entre perturbations et connaissances, insistent sur le caractère dynamique de ce processus<sup>10</sup>. C'est plus particulièrement le cas des travaux de Linard (2001) qui aboutissent à un *modèle générique de l'activité* dans lequel toutes les composantes interagissent (Figure 1, en annexe) dans la conduite de l'action<sup>11</sup>. Cette modélisation de l'activité en situation de travail et de formation permet d'insister sur la *dynamique spiralaire* de l'activité (Linard, 2001), ainsi que sur le rôle majeur occupé par l'*épreuve* dans l'apprentissage humain (Linard, 2001). L'homologie entre ces deux lectures du réel repose sur le principe selon lequel l'engagement effectif du sujet dans une démarche intellectuelle découle d'un besoin de sortir d'un état de confusion :

Le schéma qui sous-tend cette action est très simple : c'est celui de la poursuite ou de la 'quête' existentielle d'objets par les sujets. Le terme de 'quête' indique que la relation entre sujets et objets est orientée par un vecteur dynamique d'intention et de motivation qui fait de la recherche des sujets le moteur de leur action. (Linard, 2001, p. 220)

Cette comparaison entre les deux approches théoriques de l'activité permet de ne pas perdre de vue la dimension de la *quête* dans l'*enquête*. Cette démarche est avant tout une tentative par laquelle l'humain tente de sortir d'un état de déséquilibre et de confusion dans la situation vécue pour renouer avec le confort d'une activité mieux maîtrisée et/ou socialement mieux reconnue dans un environnement mieux compris.

Comprendre les rapports entre perturbation et reconstruction progressive de l'expérience suppose par ailleurs de sortir de l'aporie qui consiste à savoir si la situation est *objectivement indéterminée* ou si c'est le sujet qui la perçoit en tant que telle (débat classique entre nominalisme et réalisme), pour approcher cette dialectique selon une épistémologie de la *rencontre*. Plutôt que de chercher à comprendre si les problèmes peuvent ou non exister en dehors de la perception d'un sujet ou encore de savoir si ce qui est premier est la difficulté effective ou la perception que s'en fait l'acteur, il apparaît plus pertinent d'envisager le processus d'enquête comme résultant d'« une rencontre entre ce qui s'offre au sujet (enseignement, échanges, interactions, matériaux, activité) et ce dont il est porteur (acquis, intention, attentes, projets, souhaits, capacités) » (Albero, 2017, p. 35), autrement dit « une rencontre entre dispositions et configurations » (Albero, 2017, p. 35). Une démarche d'enquête est ouverte par un sujet dans le flux de son action lorsque le réel vient déjouer ses attentes ou ses précisions. L'effort de pensée fourni pour se réajuster à la situation perturbée et perturbante est considéré, non seulement comme un soutien dans la situation, mais aussi comme une occasion de croissance et d'expérience par et dans l'activité. Apparaît dès lors une manière de rendre intelligibles les phénomènes de formation du sujet, notamment à l'occasion de la réalisation de tâches professionnelles.

### 3. LA THÉORIE DE L'ENQUÊTE : UN MODÈLE HEURISTIQUE POUR COMPRENDRE LA PROFESSIONNALISATION DU SUJET PAR ET DANS L'ACTIVITÉ

La théorie de l'enquête constitue une approche heuristique pour étudier la manière dont l'acteur développe de nouvelles capacités du fait même de l'exercice du travail. La mobilisation d'une telle approche permet de comprendre à quelles conditions le sujet se professionnalise en élaborant de nouvelles capacités qui lui sont utiles dans son travail, en dehors de toute intention formative ou professionnalisante. Il s'agit donc de s'intéresser aux *apprentissages professionnels* (transformations et acquisitions réalisées *par et en vue de* l'activité productive), mais aussi aux *apprentissages en situation de travail* (transformations et acquisitions réalisées par l'activité productive qui influencent les modes de pensée et d'action). Dans cette visée, la théorie de l'*enquête* permet de documenter l'échelle micro

des processus de professionnalisation qui renvoie aux transformations que le sujet opère en situation :

La voie de professionnalisations de travail appelée « logique de l'action » caractérise des sujets en situation en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue, mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté. Cela conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte. Il s'agit d'un ajustement « au fil de l'action » qui conduit à faire évoluer pas à pas le processus d'action mis en œuvre. (Wittorski, 2007, p. 114)

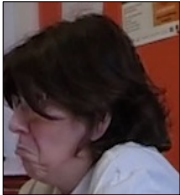
L'étude des situations dans lesquelles l'opérateur élabore de nouvelles ressources qui lui seront utiles dans l'exercice de son métier participe ainsi d'une meilleure compréhension de ce qui est habituellement nommé la *formation sur le tas*. Loin d'être une dimension négligeable des acquisitions du sujet, c'est au contraire une propriété anthropologique fondamentale du développement humain. En partant du constat que la totalité du travail ne présente pas nécessairement des opportunités d'apprentissages et de découverte, la question se pose de repérer quelles séquences d'activités conduisent à mettre en place les conditions d'un processus de professionnalisation. Dans cette perspective, la théorie de l'enquête s'avère pertinente en permettant de centrer l'étude sur les moments de déséquilibre et de réajustement de l'activité.


### ***3.1 Une voie privilégiée de recherche pour mieux comprendre de quelle manière les professionnels apprennent et se forment sur le tas***

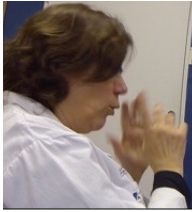
La formation du sujet ne peut être réduite à l'acquisition de savoirs, de méthodes et d'habiletés dans des contextes dédiés à l'apprentissage (formation initiale, tutorat, retours d'expérience, analyse des pratiques, etc.). Une majeure partie de ce qu'il apprend et qui participe à sa professionnalité<sup>12</sup> s'effectue dans le flux de son action, et bien souvent sans que lui-même ne puisse expliciter sur le moment ni les contenus de ses acquisitions ni les procédures. Il s'agit dès lors de rendre compte non pas uniquement de l'apprentissage formalisé, attendu ou accompagné, mais aussi de ce qui est appelé « l'apprentissage incident, ou apprentissage sur le tas, qui ne comporte aucun dispositif d'apprentissage : c'est l'apprentissage qui s'opère dans le travail, sans qu'il soit ni volontaire ni nécessairement conscient » (Pastré, 2011, p. 256). Une manière de s'y prendre consiste à centrer l'attention sur les séquences de perturbations de l'activité dans lesquelles est potentiellement engagée une activité d'enquête pour comprendre comment l'acteur apprend en situation. D'un point de vue méthodologique, le recours à cette approche conceptuelle dans l'analyse du travail repose sur trois principes (Tableau 1, ci-dessous).



TABLEAU 1. Synthèse des principales étapes d'analyse des matériaux empiriques au prisme de la théorie de l'enquête

Opération réalisée	But poursuivi au regard du concept d'enquête (Dewey, 1938/2006)	Outil et principes méthodologiques mobilisés	Exemples extraits de matériaux empiriques traités selon cette approche <sup>13</sup>
<p>1. Le repérage des séquences d'activité professionnelle dans lesquelles l'acteur est soudainement confronté à des phénomènes, des objets ou des processus qu'il ne parvient pas immédiatement à expliquer et/ou à maîtriser.</p>	<p>Repérer les configurations dans lesquelles « la situation originelle est ouverte à l'enquête parce que ses éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble » (Dewey, 1938/2006, p. 169)</p>	<p>Des indicateurs comportementaux et langagiers (Thievenaz, 2019a) permettent de repérer dans les matériaux, issus d'enregistrements vidéoscopiques de l'activité, les expressions d'étonnement, de doute et d'hésitation des sujets en situation de travail.</p>	<p><b>Réaction du médecin suite à l'examen d'une patiente :</b></p> <p>« Euh...moi je sais pas comment expliquer ça..., c'est pas habituel pas classique... Je dis pas qu'il y en a pas, mais je dis que là je la relie pas... J'ai pas d'explication non plus... pas connu au bataillon ! J'ai pas d'explication, je vois pas de lien avec le traumatisme que vous avez eu...J'ai jamais vu ça! »</p> 

<p>2. L'inférence des processus intellectifs mis en œuvre par le professionnel pour rechercher des indices, et élaborer de nouvelles hypothèses de travail pour clarifier la situation et retrouver un degré d'équilibre suffisant.</p>	<p>Comprendre comment l'examen des données présentes dans la situation « prend la forme d'un raisonnement en conséquence de quoi nous pouvons apprécier, mieux que nous ne pouvions le faire d'abord, la convenance et la portée de la signification, alors utilisée, sous le rapport de sa capacité fonctionnelle » (Dewey, 1938/2006, p. 175).</p>	<p>L'observation des comportements du sujet (langagiers, corporels, intonatifs, etc.) couplé à la confrontation à l'enregistrement vidéoscopique de son activité, permet de réaliser des hypothèses sur les processus cognitifs mis en œuvre pour parvenir à rendre la situation plus stable, intelligible et cohérente.</p>	<p><b>Proposition est faite au médecin d'explicitier les étapes de son raisonnement en visionnant a posteriori, la séquence enregistrée de sa consultation :</b></p> <p><i>« Là je m'arrête et je me dis : qu'est-ce que c'est que ça?! C'est l'incohérence neurologique là!!! A ce moment-là je suis en train de chercher dans ma tête toutes les petites lampes qui allument le mot mydriase et aucune ne va avec ce que je viens d'entendre!!! Ça ne rentre pas dans mes cases...Là dans ma tête c'est « SOS comment relier l'ensemble??? »</i></p> 
---	--	--	--

<p>3. L'interprétation des effets de l'enquête pour celui qui la conduit au-delà de l'immédiateté de la situation.</p>	<p>Analyser dans quelle mesure les connaissances produites pour les besoins de la situation constituent de nouvelles <i>forces opératives</i> (Dewey, 1938/2006, p. 179) venant enrichir l'expérience du sujet.</p>	<p>Des entretiens réalisés avec le professionnel a posteriori ainsi que le recoupement avec d'autres observations réalisées à distance de la situation, permettent de faire des hypothèses quant aux connaissances élaborées susceptibles d'être réinvesties dans l'action.</p>	<p><b>Repérage des formes d'apprentissages et de découvertes réalisées à l'occasion de la consultation et susceptibles d'enrichir l'expérience clinique du praticien :</b></p> <p><i>« Les médecins on fonctionne beaucoup avec des listes dans la tête. Je pense qu'on additionne des connaissances théoriques et des expériences d'écoute. Et parfois, y'a des choses qu'on avait pas observé. Là dans ce cas, mes cases elles sont plus explicites et donc ça me sert pour la suite... »</i></p> 
--	---	---	--

C'est en suivant cette perspective qui vise à analyser des matériaux d'observation recueillis en contexte réel de travail au prisme de la théorie de l'enquête que sont mis en évidence les phénomènes d'apprentissages en situation de travail dans différents contextes professionnels. L'analyse de l'activité de diverses catégories de professionnels de santé durant leur consultation a notamment permis de montrer de quelle manière ces acteurs développent leur *capacité de diagnosticité* au fil des enquêtes qu'ils conduisent auprès des patients pour comprendre l'origine de leurs symptômes. L'exemple des médecins est intéressant à étudier car il permet de comprendre comment, en dehors de toutes situations de formation et pour les besoins de la conduite de l'action, les professionnels de santé enrichissent leur expérience. Analyser et interpréter les séquences d'activité en milieu professionnel au prisme de cette approche théorique permet d'étudier de quelle manière « un médecin expérimenté peut [devenir] habile à reconnaître les symptômes d'une maladie et habile à les traiter parce qu'il possède une expérience faite d'observations répétées » (Dewey, 1938/2006, p. 96). Si la dynamique de professionnalisation du médecin durant l'exercice de son métier est un cas emblématique, il en va ainsi pour toutes sortes de métiers et de situations professionnelles. C'est pour cette

raison qu'un ensemble de travaux conduits en formation des adultes et selon une démarche d'analyse du travail se réfèrent à cette approche (Albero, 2020; Mayen, 2013; Piot, 2017).

Convoquer la théorie de l'enquête dans une démarche d'analyse du travail revient à explorer le potentiel opératoire et heuristique d'un tel concept dans l'intelligibilité des processus qui concourent à la formation du sujet en situation d'activité. Une telle approche permet également d'apporter des éclairages sur la nature des ressources élaborées par l'acteur lors de la conduite de son action.

### **3.2 Une manière de préciser le type de ressources élaborées dans l'action et qui participe à la professionnalisation du sujet**

Une façon de contribuer à la compréhension des processus qui participent à la professionnalisation du sujet consiste, en plus de l'analyse des processus par lesquels se forment des capacités, à rendre compte de la nature et de la fonction de ces dernières. Il s'agit ainsi de contribuer à clarifier le type de ressources qui s'élaborent *par* et *dans* l'action. Utiliser les termes d'*apprentissages informels*, d'*habilités*, de *savoirs d'action* ou même de *compétences* pour désigner ce que le professionnel acquiert progressivement au fil de son expérience n'est pas suffisant. Si comme le propose Dewey (1938/2006), « une personne, ou plus génériquement un organisme, devient un sujet connaissant en vertu du fait qu'il s'engage dans les opérations de l'enquête contrôlée » (p. 630), encore faut-il être en mesure de spécifier ce que *produit* l'enquête en question et qui vient enrichir l'expérience du sujet.

Il est intéressant à cet égard d'observer que pour désigner ce à quoi aboutit la conduite d'une enquête dans tous types de situations n'est pas nommé *connaissance* ou *capacité* mais *assertion garantie* (« *warranted assertion* »). Un tel choix, s'il peut prêter à confusion, est explicite :

Le mot connaissance convient également pour désigner l'objectif et le terme de l'enquête. Mais lui aussi souffre d'ambiguïté. Dire que parvenir à la connaissance ou à la vérité est la fin de l'enquête, est un truisme. Ce qui termine d'une façon satisfaisante l'enquête est, par définition, connaissance. Il est connaissance parce qu'il est le terme propre de l'enquête. Mais on peut supposer, et on a supposé, que cette affirmation a un sens propre et qu'elle n'est pas une pure tautologie. Si c'est un truisme, elle définit la connaissance *comme* étant l'aboutissement d'une enquête bien menée. [...] C'est pourquoi nous avons préféré l'expression « *assertion garantie* », aux termes *croyance* et *connaissance*. Elle n'a pas l'ambiguïté de ces deux derniers termes, et elle implique la référence à l'enquête comme à ce qui garantit l'assertion. Quand la connaissance est prise comme terme général abstrait en relation avec l'enquête dans l'abstrait, elle signifie « *assertibilité garantie* ». (1938/2006, p. 64-65)

Ce choix lexical sous-tend l'idée que ce qui est construit au cours de l'enquête prend non pas la forme d'*acquis définitifs de l'expérience mémorisés* ou *incorporés* une fois pour toutes par le sujet, mais plutôt de *potentialités* à la fois cognitives, émotionnelles, sensorielles et perceptives susceptibles d'être réactivées à l'occasion d'actions ultérieures : « l'usage de cette expression désigne une potentialité

plutôt qu'une actualité » (Dewey, 1938/2006, p. 65). La référence aux options théoriques et conceptuelles de la philosophie de l'expérience de Dewey permet ainsi de définir les ressources élaborées par le sujet et qui participent à sa professionnalisation comme des *potentialités* répondant à quatre critères : 1) les acquis de l'enquête prennent la forme de *potentialités* susceptibles d'être remobilisées dans le traitement des situations futures; 2) ils sont *provisaires* et susceptibles d'être réélaborés à l'occasion des enquêtes suivantes; 3) ils sont à la fois de nature *épistémique et pragmatique*; 4) ils ne correspondent pas à un découpage disciplinaire du savoir et prennent la forme d'une *combinaison de ressources* à la fois cognitives, émotionnelles, sensorielles et perceptives visant à orienter les expériences ultérieures.

La référence à la théorie de l'enquête dans l'étude des apprentissages en situation de travail, permet ainsi de documenter un débat classique dans les travaux s'intéressant aux processus de professionnalisation des acteurs qui est celui des concepts appropriés pour rendre compte des ressources construites en situation. Si les notions de *schème* (Piaget, 1974; Vergnaud, 1990), de *compétences incorporées* (Leplat, 1995), de *modèle opératif* (Pastré, 1992) ou de *représentation pour l'action* (Rabardel, 2005), sont aujourd'hui mobilisées pour étudier ces phénomènes, celle d'*assertibilité garantie* mérite d'être étudiée et développée selon une perspective scientifique qui confère aux ressources cognitives et opératoires élaborées par le sujet un caractère à la fois construit, situé et pragmatique.

## CONCLUSION

Cette contribution vise à mettre en évidence l'intérêt de la théorie de l'enquête de John Dewey dans l'exploration des processus qui participent à la professionnalisation du sujet en situation de travail, en la mettant en relation avec d'autres modèles (dont certains plus contemporains) de l'activité humaine. Il s'agit ainsi de comprendre en quoi ce modèle théorique élaboré dans une approche psycho-philosophique de l'expérience au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, est susceptible de fonder encore aujourd'hui la compréhension des rapports entre travail, formation et professionnalisation. Mobiliser cette approche philosophique dans une option analytique et opératoire participe ainsi d'une démarche plus générale selon laquelle « la théorie est éminemment pratique » (Dewey, 1910/2004, p. 185) et à pratiquer en lien avec les choses de la vie.

## NOTES

1. La clarification de ces trois dimensions ne s'inscrit pas dans une intention d'exhaustivité mais plutôt de mise en évidence du type de processus étudié dans cette contribution ainsi que l'échelle d'analyse choisit pour en rendre compte. Le lecteur intéressé pourra notamment se reporter aux travaux de Wittorski (2008) et Roquet (2012).
2. Le terme est ici employé, non pas selon sa dimension restrictive (apprendre et se former en formation) mais, plus largement, en tant que processus anthropologique par lequel se construit et se transforme le sujet dans une pluralité d'espaces d'activités (travail, formation, vie quotidienne, intimité, etc.).

3. Le lecteur intéressé par d'autres concepts et méthodes d'analyse du travail, développées dans le milieu anglophone pourra notamment se rapporter aux travaux de Billet (2001).
4. Selon la définition usuelle du terme.
5. En référence aux travaux de Rabardel (2005).
6. Thievenaz, 2011, 2013, 2014, 2017, 2019a, 2019b).
7. Le terme *anthropologique* n'est pas employé au sens disciplinaire du terme (l'anthropologie en tant que discipline des sciences humaines et sociales) mais plus largement pour désigner l'étude des processus fondamentaux partagés par les communautés humaines, concourant à la construction du sujet dans toutes les dimensions de son existence.
8. John Dewey prend notamment appui, en l'enrichissant, un principe mis en évidence par Peirce (1878) selon lequel « l'irritation produite par le doute nous pousse à faire des efforts pour atteindre l'état de croyance. Je nommerai cette série d'efforts recherche » (p. 560).
9. La notion d'équilibre fonctionnel ou homéostasie est définie dans la recherche actuelle en neuroscience comme le « niveau de réglage moyen [qui] correspond à l'optimum du fonctionnement de l'organisme, pour lequel celui-ci effectue le minimum de dépenses énergétiques et dispose de la plus grande simplicité et rapidité des ajustements [...] il est obtenu au moyen d'une succession continue de changements, s'opérant au sein de limites supérieures et inférieures » (Damasio, 1994/2001, p. 190).
10. Un tel constat rejoint d'autres modèles d'analyse qui étudient les rapports entre perturbation de l'activité et apprentissages (Doise et Mugny, 1981; Kolb, 1984; Pastré, 2011; Piaget, 1974; Schön, 1984).
11. Les travaux de M. Linard sur la modélisation de l'activité humaine font aujourd'hui l'objet d'une réexploration dans différents contextes scientifiques et professionnels (Albero et al., 2019).
12. Si le terme *professionnalité* est polysémique et sujet à controverse, il est possible de le définir au sens donné par Aballea (1992) : « J'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience » (p. 47).
13. L'enregistrement de consultations médicales dans un service spécialisé a permis de repérer des séquences d'activités dans lesquelles un praticien expérimenté est confronté à des symptômes inexplicables qu'il ne parvient pas immédiatement à comprendre et à en déterminer la cause. Cet exemple a par ailleurs fait l'objet d'un traitement approfondi dans des publications antérieures (Thievenaz, 2017, 2019b). Il est emblématique des situations de travail relevant des métiers de l'humain, où agir *sur, pour et avec* autrui (Barbier et Thievenaz, 2017) suppose nécessairement pour le professionnel de s'engager dans une activité pouvant être qualifiée d'enquête afin de déterminer la nature et le caractère problématique de la situation et ce faisant d'élaborer des hypothèses de résolutions de problème.

## RÉFÉRENCES

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Aballea, F. (2004). Surintendante d'usines-conseiller du travail et conseiller en économie sociale familiale : deux dynamiques professionnelles divergentes. *Revue française des affaires sociales*, 3, 205-230.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti(e)s-chercheur(e)s. *Éducation permanente*, 210, 27-38.

- Albero, B. (2020). Une tension structurante entre épistémè et praxis : différenciations et processus transversaux. Dans J. Thievenaz, F. Saussez, et J.-M. Barbier (dir.), *Comprendre/Transformer* (p. 243-275). Peter Lang.
- Albero, B., et Brassac, C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie*, 184, 105-119. <https://doi.org/10.4000/rfp.4253>
- Albero, B., et Guérin J. (2014). L'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, 11, 11-45.
- Albero, B., Simonian, S., et Eneau, J. (dir.) (2019). *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Raison et Passions.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. Dans B. Maggi. (dir.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (p. 33-68). Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M., et Thievenaz, J. (dir.) (2017). *Agir pour, sur et avec autrui : les couplages d'activités*. L'Harmattan.
- Billet, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest.
- Damasio, A. R. (2001). *L'erreur de Descartes* (M. Blanc, trad.). Odile Jacob. (Publication originale en 1994).
- Dewey, J. (1915). *The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons ?* (O. Decroly, trad.). Les Empêcheurs de penser en rond. (Publication originale en 1910).
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Presses Universitaires de France. (Publication originale en 1938).
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterÉditions.
- Galperine, P.-I. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. Dans A. Leontiev, A. Luria, et A. Spirnov (dir), *Recherches psychologiques en URSS* (p. 168-183). Les Éditions du Progrès.
- Hughes, E. C. (1996). La place du travail de terrain dans les sciences sociales (B. H. Junker, trad.). Dans J.-M. Chapoulie (coord.), *Le regard sociologique. Essais choisis* (p. 267-279). Éditions de L'EHESS. (Publication originale en 1960).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Leontiev, A. (1972). *Le développement du psychisme*. Éditions Sociales.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3-4), 211-238.
- Marx, K. (1969). *Le Capital. Critique de l'économie politique* (J. Roy, trad.). Éditions Sociales. (Publication originale en 1867).
- Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle. Une approche de didactique professionnelle* [thèse de doctorat inédite]. Université Paris V.
- Mayen, P. (2013). John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience. *Éducation permanente*, 198, 9-22.
- Ochanine, D. A. (1978). *Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail*. *Psychologie et éducation*, 3, 63-65.
- Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle* [thèse de doctorat inédite]. Université Paris V.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement*. Presses Universitaires de France.
- Peirce, C.-S. (1878/2002). Comment se fixent les croyances. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 6, 553-569. <https://www.jstor.org/stable/41071765>
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Sélection organique et phénotypie*. Hermann.
- Piot, T. (2017). La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi. *Questions vives, recherches en éducation*, 27, 77-90. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2076>
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Theulier (dir.), *Activité, connaissance, organisation* (p. 251-264). La Découverte.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88. <https://doi.org/10.7202/1009061ar>
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (A. Noshis-Gilliéron, trad.). Klincksieck. (Publication originale en 1987).
- Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action. Le cas de l'activité dialogale du médecin du travail* [thèse de doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, CNAM-Paris]. HALthèses. <https://theses.hal.science/tel-00770981>
- Thievenaz, J. (2013). Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience. *Éducation permanente*, 197, 113-123.
- Thievenaz, J. (2014). L'intérêt de la notion d'« enquête » pour l'analyse du travail en lien avec la formation. *Travail et apprentissages*, 13, 14-33. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0014>
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.thiev.2017.01>
- Thievenaz, J. (2019a). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Raison et Passions.
- Thievenaz, J. (2019b). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 220-221, 233-244. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0233>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, 133-170.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute. (Publication originale en 1934).
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

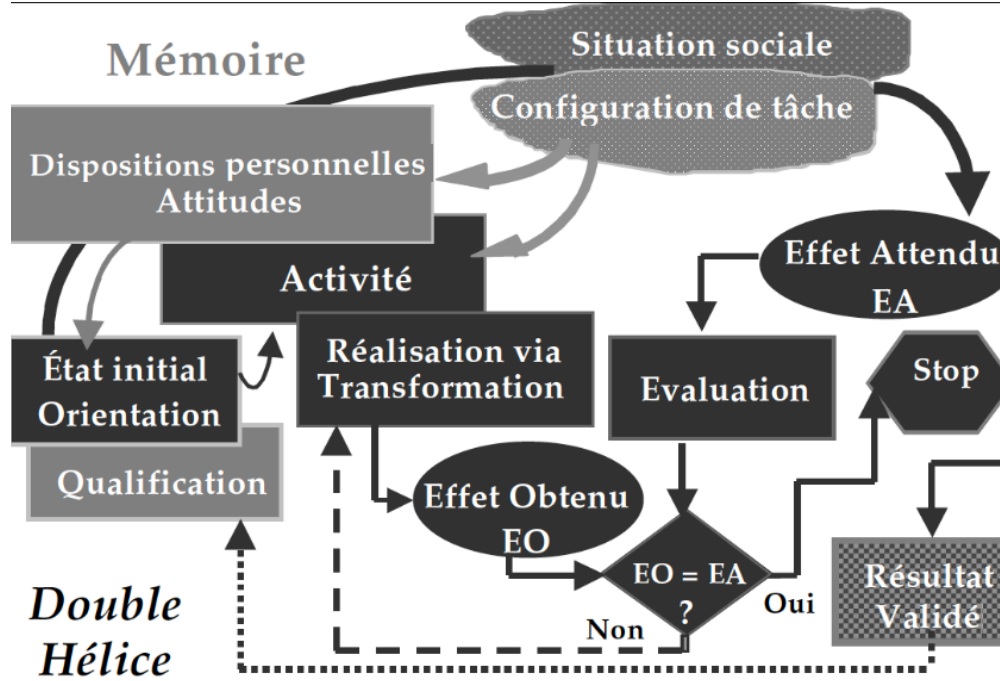


JORIS THIEVENAZ est professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation. Il exerce à l'Université Paris Est Créteil (UPEC), à l'UFR SESS-STAPS. Il est rattaché au Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES - EA7313). Les recherches conduites en Sciences de l'éducation et de la formation portent sur le terrain de la formation des adultes et ont pour objet la compréhension des processus, situations et conditions qui concourent à la construction de l'expérience en situation de travail. Les études qualitatives conduites selon une approche par l'analyse de l'activité investissent prioritairement le milieu du soin et de la santé. Le cadre théorique mobilisé est celui de la philosophie pragmatique de l'expérience de John Dewey et, plus particulièrement sa théorie de l'enquête (« *inquiry* »). [joris.thievenaz@u-pec.fr](mailto:joris.thievenaz@u-pec.fr)

JORIS THIEVENAZ is a university professor in Education and Training Sciences. He works at the UFR SESS-STAPS of the University of Paris Est Créteil (UPEC). He is a member of the Interdisciplinary Research Laboratory on Transformations in Educational and Social Practices (LIRTES - EA7313). The research conducted in Education and Training Sciences focuses on the field of adult education and aims to understand the processes, situations, and conditions that contribute to the construction of experience in work situations. The qualitative studies conducted following an activity analysis approach focus on the care and health sector. The theoretical framework used is that of John Dewey's pragmatic philosophy of experience and, more particularly, his theory of inquiry. [joris.thievenaz@u-pec.fr](mailto:joris.thievenaz@u-pec.fr)

ANNEXE

Modèle générique de l'activité humaine proposé par Linard (2001).



# CONCEPTIONS D'ENSEIGNANTS AU REGARD DE LA PROFESSIONNALISATION DES ÉTUDIANTS DANS DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES EN SANTÉ

MARILOU BÉLISLE, VALÉRIE JEAN, PAOLA BASTIDAS, MÉLISANDE BÉLANGER, GABRIELLE LECLERC *Université de Sherbrooke*

KATHLEEN LECHASSEUR *Université Laval*

LOUISE BOYER, JOHANNE GOUDREAU, NICOLAS FERNANDEZ, PATRICK LAVOIE *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** Soutenue par un cadre de référence qui adopte la notion de professionnalisation sous un angle tridimensionnel (compétences, identité et culture), cette recherche qualitative<sup>1</sup> cherchait à mieux comprendre les conceptions qu'ont les enseignants de la professionnalisation des étudiants en contexte de formation initiale dans des programmes universitaires en santé. Les résultats obtenus montrent que les trajectoires d'apprentissage prévues s'inscrivent dans un dispositif d'alternance travail / formation et sont marquées par des modalités professionnalisantes axées sur l'action et la réflexion. D'après les conceptions des enseignants, les situations de simulation et d'apprentissage par problème contribuent au développement des compétences, le portfolio à la construction identitaire, et les discussions à l'appropriation de la culture professionnelle.

## TEACHERS' CONCEPTIONS REGARDING THE PROFESSIONALIZATION OF STUDENTS IN UNIVERSITY HEALTH PROGRAMS

**ABSTRACT.** Supported by a framework that adopts the notion of professionalization from a tridimensional perspective (competencies, identity, and culture), this qualitative research sought to better understand faculty conceptions of student professionalization in the context of pre-service training in university health programs. The results show that the planned learning trajectories are part of a work / training system and are marked by professionalizing modalities focused on action and reflection. According to the teachers' conceptions, simulation and problem-based learning situations contribute to the development of skills, the portfolio to identity construction, and discussions on the appropriation of the professional culture.

Depuis la dernière décennie, les programmes de formation universitaire à visée professionnalisante sont de plus en plus nombreux à avoir subi des transformations majeures en vue d'accroître la qualité de la formation et ainsi répondre aux attentes et aux exigences des diplômés, des employeurs, des organismes d'agrément et des ordres professionnels. Les critiques émises à l'égard des universités ont souligné le manque de préparation des diplômés pour faire face aux réalités du monde du travail (Abrandt Dahlgren et al., 2006). Ce constat se manifeste notamment par l'absence de compétences requises pour exercer une profession donnée (Tynjälä, 1999), par le manque d'expériences pratiques offertes aux étudiants dans le cadre de leur formation (Mandeville, 2004; Tynjälä, 1999) ainsi que par l'écart marqué entre la formation universitaire et la pratique professionnelle (Välimaa et al., 2006).

Ces critiques ont mené à des renouvellements, voire à des refontes complètes de programmes de formation<sup>2</sup> à visée professionnalisante en milieu universitaire, notamment en ce qui a trait à la formation initiale au premier et au deuxième cycles<sup>3</sup>. Au Québec, ces programmes de formation, appelés programmes professionnalisants, préparent à l'exercice d'une profession ciblée. En plus de s'inscrire dans une logique d'alternance entre la formation théorique et la formation pratique, ils sont axés sur le développement de compétences professionnelles telles que définies soit par l'ordre professionnel ou l'organisme d'accréditation, soit par le milieu de formation en adéquation avec les besoins de la société et les attentes professionnelles. Sur le plan pédagogique, ils sont dits « innovants » car ils privilégient, en plus des stages cliniques<sup>4</sup> imbriqués à toutes les sessions de formation, des méthodes d'apprentissage actif qui visent à préparer les étudiants aux situations auxquelles ils seront susceptibles de faire face en milieu de travail au cours de leurs stages, et ultimement, dans leur pratique professionnelle. L'objectif de la présente recherche est de mieux comprendre les conceptions qu'ont les enseignants universitaires de la professionnalisation des étudiants dans le cadre de ces programmes professionnalisants et innovants (PPI).

## ÉTAT DES LIEUX

La professionnalisation étant au cœur des virages entrepris dans les PPI, il y a lieu de se questionner sur le sens que revêt la notion de professionnalisation dans de tels programmes de formation et la manière dont ceux-ci forment des professionnels en devenir. Sur le plan théorique, la notion de professionnalisation est plurivoque selon qu'elle concerne la reconnaissance sociale d'une profession, le rehaussement de la qualité d'une formation, ou le développement professionnel d'un individu (Wittorski, 2007). En ce qui a trait à la professionnalisation des individus, MacLellan et al. (2011) ont identifié trois stades de professionnalisation : (1) la pré-professionnalisation ou avant la formation formelle, (2) la professionnalisation formelle ou pendant la formation initiale, et (3) la post-professionnalisation ou pendant la pratique.

La présente recherche s'ancre précisément dans le stade de la professionnalisation formelle des individus au sein de programmes de formation initiale en milieu universitaire; période au cours de laquelle les étudiants réalisent des apprentissages cognitifs et culturels en plus de développer une identité professionnelle (Abrandt Dahlgren et al., 2004; Dryburgh, 1999). Entendue comme un processus complexe et dynamique (Altet et al., 2002; Bourdoncle, 2000; Lang, 1999; Sorel, 2005), et comme un mouvement visant à transformer un néophyte en professionnel (Perrenoud, 1994) par l'adoption progressive de manières de faire, de voir et d'être au sein de son groupe professionnel (Bourdoncle, 2000), la professionnalisation est un processus itératif qui se construit tout au long de la vie (MacIntosh, 2003).

Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches ont examiné les conceptions de l'enseignement des enseignants universitaires (ex. : Gibbs et Coffrey, 2004; Hanbury et al., 2008; Kálmán et al., 2020; Lameul et al., 2014; Light et al., 2009; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Lueddeke, 2003; Nevgi et Löfström, 2015; Ödalen et al., 2019; Postareff et al., 2007; Stes et van Petegem, 2011; Taylor et Znajda, 2015). Ces recherches mettent en évidence l'importance du sens accordé à l'enseignement, tel qu'il est vécu par les enseignants universitaires, de même que les intentions avec lesquelles les enseignants abordent leur enseignement (Åkerlind, 2003). Ces conceptions auraient de forts impacts sur leurs pratiques (Kálmán et al., 2020; Lindblom-Ylänne et al., 2006), et même sur la qualité de l'apprentissage des étudiants (Roxå et Mårtensson, 2009). Cependant, à notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées aux conceptions qu'ont les enseignants universitaires de la professionnalisation des étudiants, orientation pourtant centrale des programmes dans lesquels ils enseignent.

## **CADRE CONCEPTUEL**

Située dans le champ de la pédagogie universitaire, la présente recherche s'intéresse aux manières de concevoir et de percevoir la professionnalisation des individus en contexte de formation initiale en se penchant sur l'ensemble des dimensions associées à la professionnalisation. En adoptant une perspective globale et holistique du développement de la personne, la professionnalisation est définie comme un processus de transformation d'un individu en professionnel qui résulte d'apprentissages relatifs à trois dimensions : le développement de compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle et la construction d'une identité professionnelle (Bélisle, 2011; Bélisle et al., 2021). Ce processus d'apprentissage, qui prépare un individu à l'exercice d'une profession, se réalise à travers des expériences signifiantes vécues en regard de situations s'apparentant à celles de la pratique professionnelle et permettant d'exercer des rôles qui caractérisent la profession. La Figure 1 intègre les différents éléments et dimensions de la professionnalisation. Les compétences professionnelles se réfèrent à des savoir-agir complexes qui font appel à un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour intervenir dans les situations complexes rencontrées en pratique professionnelle ou, en contexte de formation, des

situations similaires à celles-ci (Beckers, 2007; Gonczi et al., 1993; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). Ces compétences professionnelles peuvent être regroupées sous quatre catégories, soient : DISCIPLINAIRE (ex. : évaluer, traiter, intervenir), MÉTHODOLOGIQUE (ex. : encadrer sa pratique, adopter une démarche ou des outils), RELATIONNELLE (ex. : collaborer, travailler en équipe, communiquer) et PERSONNELLE (ex. : réguler sa pratique). La culture professionnelle se rapporte à l'ensemble des normes, des valeurs, des attitudes et des symboles partagés par les membres d'une même profession (Abrandt Dahlgren et al., 2004; Colbeck, 2008; Dryburgh, 1999; Greenwood, 1966). Étroitement liée à l'appropriation de la culture professionnelle et au développement des compétences professionnelles, l'identité professionnelle est une représentation dynamique de soi en tant que professionnel basée sur le rapport à soi-même, à son groupe professionnel, à la société (Cattonar, 2001; Dubar, 2000; Gohier et al., 2001), de même qu'à sa formation (Bélisle, 2011).

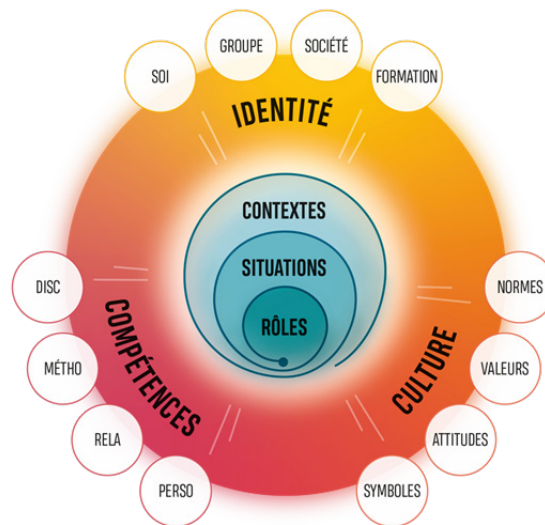


FIGURE 1. Cadre conceptuel de la professionnalisation des individus

Les programmes professionnalisants ont pour but de préparer à l'exercice d'une profession reconnue (Curry et Wergin, 1996; Lessard et Bourdoncle, 2002), ils s'appuient sur un référentiel de compétences explicite et privilégient des modalités d'enseignement et d'apprentissage professionnalisantes (Bélisle et Tardif, 2013). Dans la foulée des programmes professionnalisants et innovants dans le domaine de la santé, Bélisle et al. (2014) ont relevé une diversité de modalités professionnalisantes privilégiées dans de tels programmes universitaires : l'apprentissage par problème, la simulation, l'apprentissage par raisonnement clinique, le jeu de rôle, la méthode des cas, le stage en milieu professionnel, la pratique réflexive, le portfolio d'apprentissage et d'évaluation en sont des exemples.

Influencées par la conception du programme et les pressions départementales ou facultaires et institutionnelles (Kember et Kwan, 2000), les conceptions des enseignants renvoient à un ensemble de croyances, de connaissances et d'attitudes qui permet d'interpréter la réalité (Langevin, 2007). Dans cette perspective, elles influencent les actions des enseignants, et par conséquent, le processus de professionnalisation des étudiants. Afin de mieux comprendre la professionnalisation des étudiants en contexte de formation initiale, un phénomène largement évoqué dans la littérature et en milieu universitaire mais qui a fait l'objet de très peu de recherches jusqu'ici (Reid et al., 2011), un détour par les enseignants paraît incontournable puisque ces acteurs jouent un rôle clé dans la formation des futurs professionnels et que leurs conceptions de la professionnalisation sont susceptibles d'influencer les pratiques pédagogiques et d'avoir une incidence sur l'apprentissage des étudiants.

Cette recherche avait pour objectifs spécifiques : (O1) d'explorer les trajectoires d'apprentissage des étudiants prévues par les PPI; (O2) de dégager les conceptions qu'ont les enseignants de la professionnalisation des étudiants dans leur programme; et (O3) de dégager les perceptions qu'ils ont de la professionnalisation et des modalités pédagogiques contribuant à leur professionnalisation.

## **MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche qualitative de nature exploratoire visait à approfondir la compréhension du sens accordé à la professionnalisation des étudiants par les personnes qui enseignent au sein de programmes professionnalisants. Puisque l'objet de cette recherche peut difficilement être isolé de son contexte, la stratégie de l'étude de cas multiple (Merriam, 2001) a été préconisée comme devis méthodologique pour étudier le cas de la professionnalisation des étudiants dans quatre programmes de formation universitaire. Cependant, bien que la sélection des cas vise à mieux comprendre les conceptions qu'ont les enseignants universitaires de la professionnalisation des étudiants, et non les cas eux-mêmes, il faut reconnaître que la nature particulière de chacun des cas contribue également à alimenter cette compréhension (Stake, 1995). Dès lors, une attention plus importante a été accordée à l'identification des tendances partagées parmi les cas étudiés, tout en laissant un espace à la particularisation de chacun des cas.

La sélection des cas a reposé sur trois critères. Les programmes devaient : (1) préparer les étudiants à l'exercice d'une profession reconnue; (2) s'appuyer sur un profil de sortie clair et explicite (ex. : référentiel de compétences); (3) privilégier, à toutes les années de formation, des modalités d'apprentissage actif (p. ex. : simulation, apprentissage par problème, étude de cas, stage en milieu pratique) s'apparentant à des situations de la vie professionnelle et permettant aux étudiants de développer les compétences ciblées. Ce sont quatre sites distincts qui ont été retenus, soient quatre PPI issus de trois universités québécoises :

baccalauréat-maîtrise en ergothérapie, baccalauréat-maîtrise en physiothérapie, doctorat de premier cycle en pharmacie et baccalauréat en sciences infirmières.

### *Les participants et la collecte des données*

Suivant l'approbation du comité d'éthique et le consentement de la personne responsable de chacun des programmes ciblés, la recherche sur chacun des terrains s'est déroulée sur une période de 18 à 24 mois.

De manière à bien saisir le contexte de l'objet à l'étude, la trajectoire d'apprentissage prévue dans le cadre des PPI à l'étude, c'est-à-dire ce qu'un apprenant est supposé développer au fil du temps à travers une série de tâches et de rôles (Eraut, 2004), a été questionné. Pour y parvenir, un entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2003) d'une durée de 60 à 90 minutes a d'abord été réalisé avec la personne responsable de chacun des quatre programmes ciblés par cette recherche. Ce souci de contextualisation a ensuite été complété par une analyse documentaire des documents pertinents à la compréhension de la professionnalisation des étudiants dans chacun des PPI. Parmi ces documents se trouvaient les référentiels de compétences, des documents officiels (ex. : document de présentation du programme, guide d'accompagnement, rapport ou bilan de programme, site web institutionnel), de même que, dans certains cas, des articles parus dans des revues ou des actes de congrès scientifiques au sujet desdits programmes. En abordant l'histoire et le discours officiel concernant ces programmes, les entretiens et l'analyse documentaire ont contribué à poser les bases de la trajectoire d'apprentissage souhaitée pour les étudiants (O1).

Afin de dégager les conceptions des enseignants au sujet de la professionnalisation des étudiants dans leur programme (O2), leurs perceptions de la professionnalisation des étudiants et des modalités professionnalisantes (O3), toutes les personnes intervenant dans les programmes ciblés ont été invitées à participer sur une base volontaire. Le profil des participants par programme est présenté dans le Tableau 1. Un total de 43 personnes, dont 70 % sont des femmes, ont participé à la recherche. L'âge des participants varie entre 25 à 60 ans, l'expérience d'enseignement est de 1 à 25 ans et l'expérience clinique se situe entre 0,5 et 29 ans.

**TABLEAU 1. Caractéristiques des participants**

	Ergothérapie	Physiothérapie	Sciences infirmières	Pharmacie
Nombre de participants	13 (9 %)	12 (9 %)	13 (13 %)	5 (12 %)
Genre	(12 ♀, 1 ♂)	(6 ♀, 3 ♂, 3 n.s.)	(8 ♀, 2 ♂, 3 n.s.)	(4 ♀, 1 ♂)
Âge	25 à 50 ans	26 à 50 ans	26 à 60 ans	31 à 50 ans



Expérience d'enseignement	2 à 10 ans	1 à 10 ans	2 à 10 ans	3 à 25 ans
Expérience clinique	0 à 29 ans	2 à 27 ans	3 à 22 ans	3 à 25 ans

Pour la collecte de données, nous avons fait parvenir un questionnaire électronique à tous les enseignants intervenant dans les programmes ciblés. La première partie du questionnaire comprenait quatorze questions ouvertes permettant de recueillir les données relatives aux conceptions (O2) et aux perceptions (O3) qu'ont les enseignants de la professionnalisation des étudiants dans leur programme. Organisées en trois sections, les questions portaient sur : (1) le sens donné à la professionnalisation des étudiants dans leur programme (ex. : vision du diplômé, sens donné à la professionnalisation, rôle de l'enseignant, rôle de l'étudiant); (2) les perceptions de la professionnalisation des étudiants (ex. : compétences développées, éléments de la culture appropriées, identité construite); et (3) les modalités pédagogiques qui contribuent à leur professionnalisation. La dernière partie du questionnaire a permis de recueillir des données sociodémographiques sur les répondants telles que leur nombre d'années d'enseignement dans le PPI, leur nombre d'années d'expérience clinique, leur genre, et leur groupe d'âge.

Initialement élaborés à partir des dimensions du cadre conceptuel sur la professionnalisation des individus (Bélisle, 2011), les énoncés du questionnaire ont d'abord été validés auprès de quatre spécialistes de la formation professionnalisante en milieu universitaire. La clarté des énoncés a ensuite été testée auprès de trois enseignants n'intervenant pas dans les programmes ciblés par cette recherche.

### *L'analyse des données qualitatives*

L'analyse qualitative des données (Miles et Huberman, 1994; Van der Maren, 1996) a été faite au fur et à mesure de l'avancement de la recherche sur chacun des terrains. Les données recueillies ont été transcrites sous forme de verbatim puis condensées à l'aide d'une démarche de codage, de repérage et de catégorisation des passages significatifs sélectionnés. Cette démarche a été faite à l'aide du logiciel d'analyse qualitative MAXQDA. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour une grille de codage mixte, c'est-à-dire qu'elle a été initialement construite à partir des dimensions du cadre conceptuel de Bélisle (2011), puis elle a été enrichie des données qualitatives qui ont émergé des questionnaires et des entretiens (Landry, 2000). Par souci de validité des analyses, la grille de codage et une partie des données ont été soumises à une vérification par un second chercheur. Les données ont ensuite été représentées graphiquement à l'aide de tableaux, de matrices, et de diagrammes logiques. Ces représentations graphiques ont servi à dégager, pour chacun des PPI à l'étude, les conceptions des enseignants en regard de la professionnalisation des étudiants (O2) ainsi que leurs perceptions de la professionnalisation des étudiants et des modalités pédagogiques contribuant à celle-ci (O3). Quant aux trajectoires d'apprentissage

des étudiants prévues (O1), elles reposent sur l'entretien avec la personne responsable de chacun des programmes et l'analyse documentaire réalisée. Toutes les interprétations ont été examinées en profondeur par des retours aux notes du journal de bord et au cadre conceptuel ainsi que par des discussions entre les chercheurs. Une présentation et une discussion des résultats avec les membres de l'équipe-programme de chaque PPI à l'étude a finalement eu lieu afin de valider les interprétations émanant des analyses.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

### *Trajectoires d'apprentissage prévue dans les programmes professionnalisants*

En ce qui a trait à la structure des quatre programmes en santé qui ont fait l'objet de cette recherche, le Tableau 2 présente les principales caractéristiques. Le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie (PHA) de même que les programmes de BAC-maîtrise en ergothérapie (ERGO) et en physiothérapie (PHY) sont tous structurés en quatre phases étalées sur quatre ans. Quant au programme de baccalauréat en sciences infirmières (SCI), il est structuré en trois phases et s'étale sur trois ans pour le cheminement au BAC<sup>5</sup> et sur deux ans pour le cheminement DEC-BAC<sup>6</sup>. Le nombre d'étudiants par cohorte est de 45 dans chacun des programmes en ergothérapie et en physiothérapie, 192 en pharmacie, et de 120 au DEC-Bac et de 180 au Bac en sciences infirmières.

TABLEAU 2. *Caractéristiques des programmes en santé*

	Ergothérapie	Physiothérapie	Sciences infirmières	Pharmacie
Type de programme	BAC-Maîtrise	BAC-Maîtrise	BAC / DEC-BAC	Doctorat 1 <sup>er</sup> cycle
Durée du programme	4 ans	4 ans	DEC-BAC : 2 ans BAC : 3 ans	4 ans
Structure du programme	4 phases : Acquisition de connaissances Évaluation Intervention Intégration	4 phases : Acquisition de connaissances Évaluation Intervention Intégration	3 phases : Individu Famille Communauté	4 niveaux : Débutant Novice Intermédiaire Compétent
Cibles de formation	9 compétences 7 rôles	7 rôles-compétences	8 compétences	5 compétences 14 postures
Nombre de stages	7	7	DEC-Bac : 3 Bac : 8-9	17
Nombre d'étudiants par cohorte	45	45	DEC-Bac : 120 Bac : 180	192

L'analyse des données montre que les programmes sont organisés selon des phases ou des niveaux de développement de compétences, à l'exception du programme de pharmacie, qui mise plutôt sur le développement de postures professionnelles, en amenant les étudiants à prendre conscience des attitudes qu'ils adoptent et à expliciter de manière réfléchie leur identité en tant que futurs pharmaciens tout au long de leur parcours de formation. Les dimensions de culture et d'identité professionnelles ne sont pas balisées par des attentes spécifiques aux différentes phases de la formation. Il revient donc à chaque intervenant de déterminer ses propres attentes envers les étudiants auprès desquels il intervient dans ses activités pédagogiques. Parce que la réflexion sur l'expérience vécue est jugée essentielle pour développer une conscience de soi en tant que professionnel (Bélisle, 2011), et faciliter l'apprentissage cognitif et comportemental (Cranton, 2002; Schön, 1983), les modalités réflexives présentes dans tous les programmes constituent toutefois des occasions pour les étudiants de poser un regard sur les compétences développées et leur identité professionnelle.

Globalement, les trajectoires d'apprentissage prévues sont marquées par des modalités pédagogiques qui visent à rendre les étudiants actifs dès l'entrée dans la formation et à toutes les phases du parcours de formation. C'est le cas des situations d'apprentissage par problème, des laboratoires pratiques, des simulations et des jeux de rôles, de même que des stages cliniques. Les situations d'évaluation sont à visée formative, permettant de réguler et d'orienter les apprentissages, et certificative, visant la reconnaissance des compétences (Durand et Chouinard, 2006). Cependant, il n'est pas clair comment s'imbriquent les situations d'évaluation aux situations d'apprentissage, ni comment s'intègrent les apprentissages réalisés en stage et ceux réalisés en milieu universitaire; une lacune également relevée par l'étude de portée de Bélisle et al. (2020). La perspective curriculaire ou transversale demeure donc un défi, et ce, même dans les programmes ciblés par la présente recherche qui ont fait l'objet d'une refonte pédagogique et qui se fondent sur des principes d'apprentissage explicites ou des modalités pédagogiques renseignées par la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en contexte universitaire.

### ***Conceptions de la professionnalisation : du professionnel visé aux rôles des enseignants***

Dans chacun des programmes à l'étude (ERGOthérapie, PHArmacie, PHYsiothérapie, SCIences infirmières), il se dégage une compréhension commune au sein des enseignants quant au profil de sortie attendu des étudiants. Peu importe la profession visée par le programme, les enseignants s'attendent à ce qu'une personne diplômée, même si elle a peu d'expérience, maîtrise les connaissances, les habiletés et les attitudes requises en lien avec l'exercice de sa profession, qu'elle puisse agir dans sa pratique de manière autonome et responsable en faisant preuve de raisonnement clinique, ou de pensée critique en contexte clinique (Levett-Jones et al., 2010), et d'un sens critique eu égard à la

reconnaissance de ses propres limites, et qu'elle ait une curiosité d'apprendre et un intérêt à se former de manière continue. Certains éléments de la vision qu'ont les enseignants des diplômés sont spécifiques à chaque programme, notamment en raison de la nature des connaissances disciplinaires, et de la culture lui étant associée. Par exemple, selon les enseignants questionnés, une personne diplômée en ergothérapie et en physiothérapie doit avoir la capacité de s'adapter à différents milieux et à diverses situations en réadaptation. En pharmacie, on y évoque une personne « spécialiste de l'utilisation optimale des médicaments, engagée dans les soins cliniques auprès de la personne malade et de ses proches » (PHA001), pour qui « l'expression "prise en charge" du patient prend tout son sens avec ces nouveaux diplômés » (PHA005). En sciences infirmières, le modèle humaniste étant un pilier de la formation, celui-ci se traduit par une vision de l'infirmière clinicienne généraliste comme une personne « qui détient les compétences nécessaires [...] pour prendre soin de la personne (ou famille, communauté et population) vivant une expérience de santé dans son environnement [et dont] l'accompagnement devrait s'appuyer sur le modèle humaniste, notamment le concept de caring » (SCI012).

Pour ces enseignants, professionnaliser les étudiants, c'est-à-dire les former à exercer leur future profession, signifie « les accompagner dans le développement des compétences et les aider à s'approprier les connaissances nécessaires pour pouvoir remplir leur mission sociale » (SCI012). Cela implique de favoriser le développement du jugement ou du raisonnement clinique, l'appropriation d'une méthodologie de travail et l'acquisition d'une expérience pratique. C'est non seulement les accompagner dans le développement de savoirs (connaissances) et de savoir-faire (habiletés), mais également dans le développement de savoir-être (attitudes). Cela s'exprime par exemple en mettant l'accent sur « l'attitude, pas seulement dans la démarche du physiothérapeute mais aussi dans [s]a capacité à écouter, se remettre en question, participer au développement de la profession, s'impliquer » (PHY012) en physiothérapie, sur le développement de leur soi thérapeutique en ergothérapie ou de postures en pharmacie. Des attitudes qui sont intimement liées aux valeurs de la profession que les enseignants souhaitent « transmettre [aux étudiants] afin qu'elles se traduisent en attitudes et comportements tangibles auprès des patients et des familles » (SCI002), notamment exercer une pratique cohérente avec le code de déontologie, « agir de façon professionnelle dans tous les aspects de leur formation » (PHA003), adopter « les comportements attendus sur le marché du travail » (ERGO009) et « faire les choses avec précision, sans idées préconçues [...] être rigoureux » (PHY006). C'est aussi amener les étudiants à « connaître la structure de l'établissement et ses enjeux, comprendre le rôle de l'[Ordre] et nos responsabilités face à celui-ci, connaître les activités non cliniques (statistiques, réunions administratives, formation) » (ERGO011). En somme, aider les étudiants à « s'approprier et adhérer à la culture de [la profession] » (PHY001).

Selon les enseignants, professionnaliser les étudiants suppose d'agir plus spécifiquement sur la construction de leur identité professionnelle en leur donnant « confiance en leurs moyens, [...] en leur apportant le support nécessaire pour y arriver » (PHY009) et en les rendant autonomes. Dans ce rapport à soi, c'est faire en sorte qu'ils soient « en mesure d'admettre leurs limites, de demander de l'aide lorsque nécessaire » (PHY010) et qu'ils acceptent de se donner « le droit à l'erreur, selon une certaine limite de sécurité [pour le patient] » (ERGO008). C'est donc « leur enseigner à se connaître pour leur permettre [...] d'être leur meilleur outil de travail » (ERGO003). C'est aussi « les aider à trouver leur propre identité professionnelle en mettant en équilibre leur personne (valeurs, aspiration, attitude) et leur rôle professionnel (valeurs centrales, paradigme, approche et processus de pratique) » (ERGO008). Le rapport au groupe professionnel et à la profession se traduit par le fait de les amener à cultiver un « fort sentiment d'appartenance à la profession [...] dès le début de la formation et en travaillant tout au long avec des modèles de rôles » (ERGO007). Enfin, professionnaliser, c'est aussi soutenir la transition entre le rôle d'étudiant et celui de professionnel, voire d'élargir les horizons des personnes en formation en les préparant à une diversité de rôles pouvant être exercés au sein de la profession, tels qu'enseignant, chercheur, spécialiste (ex. : infirmière praticienne spécialisée en soins de première ligne) ou encore agent de changement.

Questionnés sur leur propre rôle dans le processus de professionnalisation des étudiants, les enseignants ont évoqué une panoplie de rôles et, dans bien des cas, plusieurs à la fois. Ils se voient tantôt comme détenant un rôle de guide, d'accompagnateur, de facilitateur de liens entre théorie et pratique ou de transfert de connaissances entre situations semblables, tantôt comme ayant un rôle de transmetteur de valeurs, de savoirs théoriques ou pratiques, de mentor, de coach ou encore de modèle. Fréquemment abordé dans la littérature en santé (Côté et al., 2013; Cruess et al., 2008), ce dernier réfère au fait d'agir auprès des étudiants comme modèle de rôle pour la pratique « autant pour les compétences que pour les postures » (PHA001), en explicitant et partageant ses réflexions, ses savoirs, « [s]on type de pratique et [s]a vision » (SCI009). Quelques enseignants voient également leur rôle comme celui de collaborateur, d'expert, de superviseur ou de vulgarisateur. L'étendue de la terminologie employée par les enseignants pourrait s'expliquer par l'absence de rôles explicitement et collectivement définis au sein des programmes.

Certains enseignants ont mentionné des attitudes à adopter et des conditions gagnantes à mettre en place dans leur pratique pour professionnaliser les étudiants. Parmi les attitudes évoquées, notons l'ouverture aux différences, la passion pour sa profession, de même que l'écoute et l'indulgence envers les étudiants considérant le fait que le passage d'étudiant à professionnel nécessite du temps, une certaine maturité, et que cette transformation s'opère alors que, pour la majorité d'entre eux, « ils arrivent à l'université à la fin de l'adolescence et qu'ils quittent jeunes adultes » (PHY004).

Sur le plan pédagogique, les enseignants mentionnent l'importance de rendre les étudiants actifs en leur proposant des situations authentiques et diversifiées, qui leur posent des défis, qui intègrent un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, et qui encouragent « la réflexivité sur l'action » (ERGO013). Ils considèrent essentiel de « rendre les apprentissages signifiants et le plus près possible des réalités auxquelles ils feront face [dans la pratique] » (SCI009), et de favoriser le transfert des apprentissages, notamment en amenant les étudiants à « enrichir leurs connaissances des expériences [vécues] pour pouvoir ensuite les réutiliser [et les] transférer à d'autres contextes similaires ou différents » (ERGO001). Les enseignants soulignent également la nécessité de contextualiser les apprentissages en amenant les étudiants à adapter leur raisonnement en fonction de chaque situation et à tenir compte « des dimensions humaines, sociales et économiques aux problèmes de santé du patient » (PHA004). D'autres incitent les étudiants à agir comme des professionnels en les poussant à « faire des comparaisons entre ce qui est professionnel ou non actuellement dans leur vie étudiante, [par exemple] arriver en retard à un cours, [arriverait-il] en retard avec leur patient? » (PHY003).

Les enseignants évoquent également l'importance de clarifier les attentes et de choisir des modalités d'évaluation qui soient « cohérentes avec le profil de sortie » (SCI009). En d'autres termes, faire en sorte que les étudiants soient en mesure de « comprendre les attentes » (PHY005) et que les évaluations les renseignent sur leur développement et par rapport à l'atteinte des cibles de formation.

### *Perceptions de la professionnalisation des étudiants*

En ce qui a trait au rôle que devraient jouer les étudiants pour se professionnaliser, les enseignants ont des attentes similaires en termes de ce qui fait d'eux de bons apprenants : qu'ils soient actifs, participatifs, curieux, ouverts d'esprit, réflexifs. Qu'ils prennent en charge leurs apprentissages, qu'ils identifient « leurs objectifs et besoins de formation » (ERGO013), qu'ils se donnent droit à l'erreur et se mettent en « mode apprentissage et non de performance » (PHY001), qu'ils sachent tirer profit « des ressources d'aide disponibles » (SCI002) et qu'ils soient motivés à s'investir et à faire des liens, car « il ne suffit pas de suivre des cours et d'avoir des bonnes notes » (PHA005). En sciences infirmières, les rôles de co-apprenant et d'acteur de changement sont évoqués. En ergothérapie, il est question du « rôle de collaborateur proactif dans le développement de leurs connaissances et de leurs compétences, en partenariat avec les différents membres du personnel enseignant » (ERGO006). Dans tous les programmes, on s'attend à ce que les étudiants présentent une certaine autonomie et qu'ils adoptent des stratégies d'autorégulation qui perdureront dans leur vie professionnelle.

Selon leurs observations, les enseignants estiment que les étudiants développent la plupart des compétences visées par leur programme de formation en milieu universitaire, plus particulièrement celle au cœur de la profession visée par celui-ci, c'est-à-dire (1) la relation, l'évaluation et l'intervention en ergothérapie,

(2) l'expertise d'analyse, d'évaluation et d'intervention en physiothérapie, (3) l'agir avec humanisme auprès des personnes et le raisonnement clinique en sciences infirmières, et (4) la mise en œuvre d'une thérapie médicamenteuse en pharmacie. Les compétences perçues comme étant les moins développées sont la gestion de la pratique (ERGO, PHA), la contribution à l'avancement de la pratique (ERGO, PHA) et le leadership clinique (SCI). Selon les enseignants, les compétences les plus développées par les étudiants sont celles pour lesquelles le programme leur offre des occasions fréquentes et régulières de les mettre en œuvre. Ces résultats présentent ainsi des conceptions qui mettent en exergue le caractère développemental d'une compétence, qui requiert temps et expérience, et qui, dans les programmes axés sur les compétences, est au cœur même de l'organisation des situations d'apprentissage proposées aux étudiants (Poumay et al., 2017; Wesselink et al., 2010).

Outre les stages, les modalités pédagogiques privilégiées dans ces programmes sont les laboratoires, les simulations, l'apprentissage par problèmes (APP) et l'apprentissage par raisonnement clinique (ARC) en ergothérapie et en physiothérapie, et l'apprentissage par situations infirmières cliniques (APSIC). Selon les enseignants, ces modalités sont celles qui contribuent le plus au développement des compétences des étudiants.

Quant à l'appropriation de la culture professionnelle par les étudiants, les enseignants estiment qu'ils connaissent le code de déontologie et les exigences de l'ordre professionnel qui régissent leur future pratique en milieu de travail, et qu'ils adhèrent à l'approche privilégiée au sein de leur programme de formation en milieu universitaire, par exemple, l'approche humaniste-*caring* en sciences infirmières, les postures en pharmacie, et l'approche centrée sur le patient en ergothérapie et en physiothérapie. Contrairement à ce que les étudiants ont pu révéler dans d'autres recherches au sujet des contextes de formation en milieu universitaire et de pratique en milieu de travail dans lesquels ils évoluent (cf. Bélisle, 2011), les différences ou les écarts entre le milieu universitaire et les milieux de pratique sont peu, voire pas du tout évoqués par les enseignants comme freins possibles à l'appropriation de la culture professionnelle par les étudiants. Alors que la diversité des contextes dans lesquels se font les apprentissages peut générer de la confusion ou des tensions internes chez les étudiants, cette réalité semble moins perceptible par les enseignants qui, de manière générale, interviennent à un moment précis, et pour une durée limitée, dans le parcours de formation des étudiants. Par ailleurs, les enseignants ont la perception que l'appropriation de la culture professionnelle se fait de manière formelle, d'une part, par des mises en situation, un enseignement explicite des concepts, des lectures, des jeux de rôle ou des simulations, des présentations de l'ordre professionnel ou encore des ateliers de discussion, d'exercice ou de réflexion. D'autre part, les étudiants s'approprient la culture professionnelle de manière informelle notamment à travers des échanges avec des formateurs et des praticiens, l'influence de leur environnement, l'observation des interactions entre collègues et formateurs, leurs

expériences de stage, ou encore à travers le prisme de leurs propres attitudes et croyances. Comme l'ont souligné de Swardt et al. (2014), la socialisation des individus au sein de leur groupe de référence est inhérente à l'appropriation de la culture professionnelle. Ces résultats illustrent la présence, parfois plus ou moins explicites, des éléments qui colorent une profession donnée dans les activités de formation et questionnent la pertinence d'intégrer les apprentissages culturels de manière planifiée et consciente pour le bénéfice des futurs professionnels.

Au niveau de l'identité professionnelle, les enseignants perçoivent chez les étudiants une image positive d'eux-mêmes car ils disent se sentir utiles à la société, fiers de pouvoir avoir un impact sur le bien-être des patients, et généralement confiants pour faire face aux réalités de terrain et à de nouvelles problématiques. Les enseignants perçoivent une forte identification des étudiants à leur profession de même que certains défis auxquels ils devront faire face en milieu de travail et dans la société, notamment la nécessité d'accroître leur autonomie professionnelle chez les infirmières bachelères et, tout comme pour les ergothérapeutes, de mieux faire connaître leur profession et leur rôle auprès d'autres professionnels de la santé et de la société. Les enseignants estiment que plusieurs modalités pédagogiques privilégiées dans leur programme contribuent à la construction de l'identité professionnelle des étudiants : la simulation, l'encadrement, la rétroaction, la co-évaluation, les discussions, la participation à des congrès, les stages, le mentorat et le portfolio. Toutefois, d'après ce que rapportent les enseignants, le mentorat en ergothérapie ainsi que l'équivalent du portfolio en ergothérapie, en sciences infirmières et en pharmacie semblent être les seules modalités qui impliquent une réflexion de la part des étudiants spécifiquement au regard de leur identité professionnelle.

## CONCLUSION

Cette recherche qualitative a permis de mettre en évidence les conceptions de la professionnalisation qui se dégagent chez des enseignants de quatre programmes universitaires de formation initiale en santé ainsi que les modalités pédagogiques perçues comme contribuant à la professionnalisation des étudiants. Globalement, les enseignants estiment que les situations de formation en milieux universitaire et de travail (stages) contribuent à la professionnalisation des étudiants et les préparent aux réalités du monde du travail. Malgré tout, la formation initiale est perçue comme une voie d'accès à la profession ciblée alors qu'une formation continue est considérée comme vitale au développement professionnel des individus et à l'avancement, voire à la transformation des pratiques sur le terrain.

Une limite de cette recherche étant un taux de participation peu élevé, les conceptions et les perceptions des enseignants traitées dans cette recherche pourraient ne pas refléter celles de l'ensemble des enseignants dans ces programmes. Toutefois, il n'y a pas d'écarts importants entre les participants, ni entre les programmes de formation, sinon en ce qui concerne des éléments



qui caractérisent la « signature pédagogique et philosophique » de chacun des programmes et l'utilisation d'une terminologie variée pour référer aux rôles des enseignants et des étudiants dans ce processus de professionnalisation.

Les résultats de cette recherche soulignent une vision commune et partagée relatives aux attentes envers les étudiants et aux rôles des intervenants dans des programmes axés sur la professionnalisation des étudiants en santé. De plus, il apparaît que les enseignants considèrent que le soutien et la rétroaction fournis au regard des apprentissages ciblés et à réaliser favorisent leur développement en tant que professionnels en devenir. Tant les conceptions que les perceptions détenues par les enseignants au sujet de la professionnalisation des étudiants sont convergentes avec les principes favorables à l'apprentissage relevés par les recherches en psychologie cognitive (Ambrose et al., 2010) de même que par les écrits sur la professionnalisation (Abrandt Dahlgren et al., 2006; Bélisle et al., 2021; de Swardt et al., 2014; Lessard et Bourdoncle, 2002; Reid et al., 2011; Wittorski, 2007) et sur le développement de compétences (Poumay et al., 2017), c'est-à-dire l'importance de la pratique, de la régulation, de l'auto-régulation et de la socialisation pour réaliser des apprentissages signifiants et durables. Cependant, les enseignants n'évoquent pas ou peu les facteurs liés à la motivation des étudiants, notamment les retombées perçues du programme ou les influences possibles de leurs aspirations et de leurs intérêts personnels et professionnels sur leur processus de professionnalisation en contexte de formation initiale. Qui plus est, le choix des modalités pédagogiques est orienté vers le développement de l'une ou l'autre des dimensions de la professionnalisation alors qu'aucune des modalités mentionnées n'intègre de manière intentionnelle et planifiée la réflexion ou la rétroaction au regard de l'ensemble des dimensions de la professionnalisation (compétences, identité et culture). Une piste de recherche à considérer est d'explorer comment les modalités de formation peuvent soutenir davantage cette vision holistique et itérative de la professionnalisation des individus et ce, tant en contexte de formation initiale que tout au long de la vie professionnelle. Une autre piste consiste à explorer comment les conceptions des enseignants se traduisent réellement dans leurs activités d'enseignement, par exemple en documentant les perceptions qu'ont les étudiants, les principaux acteurs concernés, de leur processus de professionnalisation tout au long de leur parcours de formation.

#### NOTES

1. Recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et réalisée dans le cadre des travaux de l'Équipe FUTUR (FRQSC).
2. Entendu comme une structure orientée vers des finalités de formation, le « programme précise ce qu'un groupe d'étudiants doit apprendre, comment il doit apprendre et pourquoi » (Université de Sherbrooke, 2005, p. 5).

3. Au Canada, le premier cycle universitaire inclut les programmes de baccalauréat (licence) et certains programmes de doctorat professionnel en santé (ex. : pharmacie, médecine dentaire, médecine vétérinaire) alors que le deuxième cycle réfère aux programmes de niveau maîtrise (master).
4. Les stages se déroulent dans des milieux de travail diversifiés tels des centres hospitaliers ou communautaires, ou encore des cliniques ou des laboratoires au sein d'organismes publics, parapublics ou privés.
5. Le Baccalauréat en formation initiale est destiné aux titulaires d'un DEC en sciences de la nature ou l'équivalent.
6. Le Baccalauréat intégré DEC-BAC est ouvert aux titulaires d'un DEC (3 ans) en soins infirmiers. Après leur première session universitaire, ces derniers intègrent la cohorte du Baccalauréat en formation initiale qui, pour sa part, se trouve à mi-parcours (2e session de la 2e année) des trois années de formation.

## RÉFÉRENCES

- Abrandt Dahlgren, M., Hult, H., Dahlgren, L. O., Hård af Segerstad, H., et Johansson, K. (2006). From senior student to novice worker: Learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering. *Studies in Higher Education*, 31(5), 569-586. <https://doi.org/10.1080/03075070600923400>
- Abrandt Dahlgren, M., Richardson, B., et Sjöström, B. (2004). Professions as communities of practice. Dans J. Higgs, B. Richardson, et M. Abrandt Dahlgren (dir.), *Developing practice knowledge for health professionals* (p. 71-88). Butterworth-Heinemann.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher: Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122242>.
- Altet, M., Paquay, L., et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? Dans M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p. 261-275). De Boeck.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., et Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. De Boeck.
- Bélisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Bélisle, M., Boyer, L., Lechasseur, K., Goudreau, J., et Bouchard, L. (2014, 22-25 octobre). *A portrait of professionalizing practices in competence-based health programs* [communication orale]. 11e congrès de l'International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL), Québec, QC, Canada.
- Bélisle, M., Lavoie, P., Pepin, J., Fernandez, N., Boyer, L., Lechasseur, K., et Larue, C. (2021). A conceptual framework of student professionalization for health professional education and research. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 18(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2020-0104>
- Bélisle, M., Mazalon, E., Bélanger, M., et Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la professionnalisation. *Pédagogie médicale*, 21(1), 21-38. <https://doi.org/10.1051/pmed/2020029>
- Bélisle, M., et Tardif, J. (2013, 2-5 juin). *Baliser les parcours de formation professionnalisants : un cadre conceptuel intégrant compétences, culture et identité professionnelles* [symposium]. 5e colloque de Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES), Sherbrooke, QC, Canada.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 10, 1-30.

- Colbeck, C. L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 9-16. <https://doi.org/10.1002/tl.304>
- Côté, L., Perry, G., et Cloutier, P.-H. (2013). Développer son modèle de rôle en formation pratique : la contribution d'une communauté de pratique de cliniciens enseignants. *Pédagogie médicale*, 14(4), 241-253. <https://doi.org/10.1051/pmed/2013057>
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-72. <https://doi.org/10.1002/ace.50>
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., et Steinert, Y. (2008). Role modeling: Making the most of a powerful teaching strategy. *British Medical Journal*, 336, 718-721. <https://doi.org/10.1136/bmj.39503.757847.BE>
- Curry, L., et Wergin, J. F. (1996). Professional education. Dans J. G. Gaff et J. L. Ratcliff (dir.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change* (p. 341-358). Jossey-Bass.
- de Swardt, H. C. R., van Rensburg, G. H., et Oosthuizen, M. J. (2014). An exploration of the professional socialisation of student nurses. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 16(2), 3-15. <https://unisapressjournals.co.za/index.php/AJNM/article/view/28>
- Dryburgh, H. (1999). Work hard, play hard: Women and professionalization in engineering-Adapting to the culture. *Gender & Society*, 13(5), 664-682. <https://doi.org/10.1177/089124399013005006>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Durand, M.-J., et Chouinard, R. (2006). L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats. Éditions Hurtubise.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-274. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Gibbs, G., et Coffrey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gonczy, A., Hager, P. J., et Athanasou, J. (1993). *The development of competency-based assessment strategies for the professions* (research paper no 8, National Office of Overseas Skills Recognition). Australian Government Publishing Service. <http://hdl.voced.edu.au/10707/104071>
- Greenwood, E. (1966). The elements of professionalization. Dans H. M. Vollmer et D. L. Mills (dir.), *Professionalization* (p. 9-19). Prentice Hall.
- Hanbury, A., Prosser, M., et Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483. <https://doi.org/10.1080/03075070802211844>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., et Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 595-614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Kember, D., et Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Lameul, G., Peltier, C., et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301, 99-113.
- Landry, R. (2000). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (3<sup>e</sup> éd., p. 329-356). Presses de l'Université du Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs*. Presses de l'Université du Québec.

- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation* (4<sup>e</sup> éd.). Éditions d'Organisation.
- Lessard, C., et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.
- Levett-Jones, T., Hoffman, K., Dempsey, J., Jeong, S. Y.-S., Noble, D., Norton, C. A., Roche, J., et Hickey, N. (2010). The 'five rights' of clinical reasoning: An educational model to enhance nursing students' ability to identify and manage clinically 'at risk' patients. *Nurse Education Today*, 30(6), 515-520. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.10.020>
- Light, G., Calkins, S., Luna, M., et Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168-181.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., et Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- MacIntosh, J. (2003). Reworking professional nursing identity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(6), 725-741. <https://doi.org/10.1177/0193945903252419>
- MacLellan, D., Lordly, D., et Gingras, J. (2011). Professional socialization in dietetics: A review of the literature. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 72(1), 37-42. <https://doi.org/10.3148/72.1.2011.37>
- Mandeville, L. (dir.). (2004). *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M., et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Nevgi, A., et Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. O., Karlsson Schaffer, J., et Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339-353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., et Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Poumay, M., Tardif, J., et Georges, F. (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.
- Reid, A., Abrandt Dahlgren, M., Petocz, P., et Dahlgren, L. O. (2011). *From expert student to novice professional: Professional learning and development in schools and higher education*. Springer.
- Roxå, T., et Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks: Exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données*. (4<sup>e</sup> éd., p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Sorel, M. (2005). Alors, professionnaliser par la formation ? Dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 159-170). L'Harmattan.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stes, A., et van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche et formation*, 67, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1360>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Éditions de la Chenelière.

Taylor, K. L., et Znajda, S. K. (2015). Demonstrating the impact of educational development: The case of a course design collaborative. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.11.003>

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)

Université de Sherbrooke (2005). *Guide méthodologique : développement des programmes de 1er, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles* (3<sup>e</sup> éd.). Université de Sherbrooke, Service de soutien à la formation.

Välilmaa, J., Tynjälä, P., et Boulton-Lewis, G. (2006). Introduction: Changing world, changing higher education. Dans P. Tynjälä, J. Välilmaa, et G. Boulton-Lewis (dir.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (p. 1-6). Elsevier-EARLI.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, H. J. A., et Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: Experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829. <https://doi.org/10.1080/00220271003759249>

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

MARILOU BÉLISLE est professeure en pédagogie de l'enseignement supérieur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur l'apprentissage professionnel des étudiants et des enseignants universitaires. Elle dirige l'Incubateur d'innovations pédagogiques au campus de Longueuil, un laboratoire de cocréation conjuguant la recherche et l'enseignement. Elle s'intéresse aux modalités qui contribuent à la professionnalisation des étudiants universitaires et les recherches qu'elle mène au sein de l'Équipe FUTUR s'inscrivent plus spécifiquement dans le domaine de la santé. [marilou.e.belisle@usherbrooke.ca](mailto:marilou.e.belisle@usherbrooke.ca)

VALÉRIE JEAN détient un doctorat en sociologie politique de l'éducation, et elle est actuellement responsable de recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. [valerie.jean2@usherbrooke.ca](mailto:valerie.jean2@usherbrooke.ca)

KATHLEEN LECHASSEUR est professeure titulaire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval. Ses recherches portent sur les innovations pédagogiques dans un contexte d'approche par compétences, la supervision en milieu clinique et le raisonnement clinique. Elle s'intéresse globalement aux stratégies d'enseignement en formation infirmière et les recherches qu'elle conduit au sein de l'Équipe FUTUR gravitent autour de ses champs d'intérêt. [kathleen.lechasseur@fsi.ulaval.ca](mailto:kathleen.lechasseur@fsi.ulaval.ca)

LOUISE BOYER, inf., Ph.D., est professeure associée à la Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université de Montréal. Elle est détentrice d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke et a réalisé un stage postdoctoral à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Toronto. Ses travaux de recherche portent sur l'évaluation du développement des compétences infirmières, notamment sur l'élaboration, la validation et l'implantation d'un référentiel de compétences dans les milieux cliniques. Elle s'intéresse aussi aux approches novatrices en formation infirmière et a contribué activement au suivi et à l'actualisation du programme de baccalauréat de la FSI. [louise.boyer@umontreal.ca](mailto:louise.boyer@umontreal.ca)

JOHANNE GOUDREAU est professeure associée à la Faculté des sciences infirmières et au Centre d'innovation en formation infirmière de l'Université de Montréal. [johanne.goudreau@umontreal.ca](mailto:johanne.goudreau@umontreal.ca)

NICOLAS FERNANDEZ est professeur agrégé en pédagogie médicale au Département de médecine de famille et médecine d'urgence à la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. Il est aussi chercheur régulier au Centre de recherche de l'Institut universitaire gériatrique de Montréal où il mène des travaux sur le développement des compétences des professionnels de la santé. Il s'intéresse à l'apport de l'apprentissage expérientiel pour le développement des compétences notamment la collaboration interprofessionnelle. Présentement, il dirige le programme de maîtrise en pédagogie des sciences de la santé et il est rédacteur en chef – adjoint de la revue Pédagogie médicale. [nicolas.fernandez@umontreal.ca](mailto:nicolas.fernandez@umontreal.ca)

PATRICK LAVOIE est professeur en sciences infirmières à l'Université de Montréal et chercheur boursier à l'Institut de cardiologie de Montréal. Ses travaux se concentrent sur la formation des infirmier(ère)s et des autres professionnels de la santé en soins critiques. Il s'intéresse particulièrement à mieux comprendre l'apprentissage de la prise de décision et du jugement clinique lorsque la vie des patients est en danger. Ses travaux mettent de l'avant les principes de l'innovation en formation, de l'apprentissage expérientiel et des stratégies pédagogiques diverses (notamment la simulation clinique, le débriefing et la réflexion). Depuis 2022, Patrick dirige l'Équipe FUTUR, une infrastructure de recherche interdisciplinaire sur la formation des professionnels

de la santé financée par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture.  
[patrick.lavoie.1@umontreal.ca](mailto:patrick.lavoie.1@umontreal.ca)

PAOLA BASTIDAS est conseillère en orientation, doctorante en psychoéducation et auxiliaire de recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.  
[paola.bastidas@usherbrooke.ca](mailto:paola.bastidas@usherbrooke.ca)

MÉLISANDE BÉLANGER est chargée de cours à l'École de politique appliquée et au département d'histoire de l'Université de Sherbrooke, et doctorante en histoire contemporaine et numérique. Sa réflexion sur l'humain et ses interactions dans son environnement social l'a mené à participer à plusieurs projets de recherche universitaire tant en sciences politiques, qu'en sociologie, en éducation et histoire. Elle s'intéresse à la construction sociale des identités, aux conflits potentiels dans cette dynamique individu/collectivité, de même qu'aux enjeux d'équité et de justice qui y sont liés.  
[melisande.belanger@usherbrooke.ca](mailto:melisande.belanger@usherbrooke.ca)

GABRIELLE LECLERC, inf., est auxiliaire de recherche à la Faculté d'éducation et chargée d'enseignement clinique à l'École des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke.  
[gabrielle.leclerc@usherbrooke.ca](mailto:gabrielle.leclerc@usherbrooke.ca)

MARILOU BÉLISLE is a professor of higher education pedagogy in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. Her research focuses on the professional learning of university students and teachers. She leads the Incubateur d'innovations pédagogiques at the Longueuil campus, a co-design laboratory combining research and teaching. She is interested in the modalities that contribute to the professionalization of university students and her research projects within Équipe FUTUR focus on the field of health sciences. [marilou.e.belisle@usherbrooke.ca](mailto:marilou.e.belisle@usherbrooke.ca)

VALÉRIE JEAN holds a Ph.D. in the political sociology of education and is currently a professional researcher in higher education pedagogy at the Faculty of Education of the Université de Sherbrooke. [valerie.jean2@usherbrooke.ca](mailto:valerie.jean2@usherbrooke.ca)

KATHLEEN LECHASSEUR is a full professor in the Faculty of Nursing at Université Laval. Her research focuses on pedagogical innovations in a competency-based approach, supervision in clinical settings and clinical reasoning. She is interested in teaching strategies in nursing education and the research she conducts within the FUTUR team revolves around her fields of interest. [kathleen.lechasseur@fsi.ulaval.ca](mailto:kathleen.lechasseur@fsi.ulaval.ca)

LOUISE BOYER, R.N., Ph.D., is an associate professor in the Faculty of Nursing at the Université de Montréal. She holds a doctorate in education from the Université de Sherbrooke and completed a postdoctoral fellowship at the Faculty of Nursing at the University of Toronto. Her research focuses on the evaluation of the development of nursing competencies, in particular on the development, validation and implementation of a competency framework in clinical settings. She is also interested in innovative approaches to nursing education and has actively contributed to monitoring and updating the FSI baccalaureate program. [louise.boyer@umontreal.ca](mailto:louise.boyer@umontreal.ca)

JOHANNE GOUDREAU is an associate professor at the Faculté des sciences infirmières and Centre d'innovation en formation infirmière at the Université de Montréal.  
[johanne.goudreau@umontreal.ca](mailto:johanne.goudreau@umontreal.ca)

NICOLAS FERNANDEZ is an associate professor of medical education in the Department of Family Medicine and Emergency Medicine at the Faculty of Medicine of the Université de Montréal. He is also a regular researcher at the Research Centre of the Institut universitaire gériatrique de Montréal where he conducts research on the development of competencies of health professionals. He is interested in the contribution of experiential learning to the development of competencies, particularly interprofessional collaboration. He is currently the director of the Master's program in health sciences education and is the associate editor of the journal *Pédagogie médicale*. [nicolas.fernandez@umontreal.ca](mailto:nicolas.fernandez@umontreal.ca)

PATRICK LAVOIE is a nursing professor at the Université de Montréal and a research fellow at the Montreal Heart Institute. His work focuses on the education of nurses and other healthcare professionals in critical care. He is particularly interested in understanding how healthcare professionals learn to make decisions and clinical judgment when patients' lives are at risk. His work highlights the principles of innovation in education, experiential learning, and diverse pedagogical strategies (including clinical simulation, debriefing and reflection). Since 2022, Patrick has been leading the FUTUR Team, an interdisciplinary research infrastructure on healthcare professional education funded by the Fonds de recherche du Québec – Société et culture. [patrick.lavoie.1@umontreal.ca](mailto:patrick.lavoie.1@umontreal.ca)

PAOLA BASTIDAS is a guidance counsellor, a doctoral student in psychoeducation and a research assistant at the Faculty of Education of the Université de Sherbrooke. [paola.bastidas@usherbrooke.ca](mailto:paola.bastidas@usherbrooke.ca)

MÉLISANDE BÉLANGER is a lecturer at the School of Applied Politics and the Department of History at the Université de Sherbrooke, and a doctoral student in contemporary and digital history. Her reflection on humans and their interactions in their social environment has led her to participate in several university research projects in political science, sociology, education and history. She is interested in the social construction of identities, the potential conflicts in this individual/community dynamic, as well as the issues of equity and justice that are linked to it. [melisande.belanger@usherbrooke.ca](mailto:melisande.belanger@usherbrooke.ca)

GABRIELLE LECLERC, R.N., is a research assistant in the Faculty of Education and a clinical instructor in the School of Nursing at the Université de Sherbrooke. [gabrielle.leclerc@usherbrooke.ca](mailto:gabrielle.leclerc@usherbrooke.ca)